

Compiladoras:

Birgin A., Dussel I.,

Duschatzky S., Tiramonti G.

LB  
2331  
.7  
.F67  
1998

# La formación docente

Cultura, escuela y política

Debates y experiencias



d

Serie  
Flacso  
Acción

Tadeu da Silva  
Sarlo  
Follari  
Puiggrós  
Popkewitz  
Cardelli  
Tiramonti  
Pereyra  
Menin  
Armendano  
Morgade  
Hargreaves  
Aguerrondo  
Vilte  
Edwards  
Davini  
Ezpeleta  
Weiss

# LA FORMACIÓN DOCENTE

CULTURA, ESCUELA Y POLÍTICA  
DEBATES Y EXPERIENCIAS

ALEJANDRA BIRGIN, INÉS DUSSEL,  
SILVIA DUSCHATZKY, GUILLERMINA TIRAMONTI

**Compiladoras**

## LA FORMACIÓN DOCENTE

CULTURA, ESCUELA Y POLÍTICA

DEBATES Y EXPERIENCIAS

T. Tadeu da Silva; B. Sarlo; R. Follari;  
A. Puiggrós; T. Popkewitz; J. Cardelli; G. Tiramonti;  
M. Á. Pereyra; O. Menin; C. Armendano; G. Morgade;  
A. Hargreaves; I. Aguerro; L. Vilte; V. Edwards;  
M. C. Davini; J. Ezpeleta / E. Weiss

**Troquel  
Educación**

© 1998, Editorial Troquel S.A.  
Pichincha 969 (1219)  
Buenos Aires, Argentina  
e mail: info@troquel.com.ar

Diseño de tapa: Manuel Ressia

Primera edición: agosto 1998

ISBN 950-16-3089-7

Troquel Educación  
Director de colección: Ignacio Hernaiz  
Serie Flacso - Acción  
Director de Flacso: Daniel Filmus

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723

Printed in Argentina  
Impreso en Argentina

Todos los derechos reservados. No puede reproducirse ninguna parte de este libro por ningún medio electrónico o mecánico, incluyendo fotocopiado, grabado y xerografiado, o cualquier almacenaje de información o sistema de recuperación, sin permiso escrito del editor.



## ÍNDICE

|                                   |    |
|-----------------------------------|----|
| Prólogo de las compiladoras ..... | 13 |
|-----------------------------------|----|

### Capítulo I

|                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------|----|
| La crisis de la escuela y su impacto en la formación docente ..... | 17 |
|--------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                     |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <i>Presentación de ponencias, Guillermina Tiramonti .....</i>                                       | <i>19</i> |
| <i>Educación poscrítica, currículum y formación docente, Tomaz Tadeu da Silva .....</i>             | <i>21</i> |
| <i>Reflexiones sobre el lugar de la educación en el campo de la cultura, Beatriz Sarlo .....</i>    | <i>35</i> |
| <i>La crisis de la escuela y los cambios culturales de este fin de siglo, Roberto Follari .....</i> | <i>39</i> |
| <i>La escuela suspendida y el problema del trabajo, Adriana Puiggrós .....</i>                      | <i>45</i> |

### Capítulo II

|                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|
| La formación docente como política pública<br>y como política educativa ..... | 49 |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                               |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <i>Presentación de ponencias, Silvia Duschatzky .....</i>                                     | <i>51</i> |
| <i>Gubernamentalidad y formación docente, Thomas S. Popkewitz .....</i>                       | <i>55</i> |
| <i>Elementos en la dinámica de poder en la actual Reforma Educativa, Jorge Cardelli .....</i> | <i>67</i> |
| <i>Regulación social y Reforma Educativa, Guillermina Tiramonti .....</i>                     | <i>73</i> |

### Capítulo III

|                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tradiciones y rupturas en la formación docente:<br>experiencias recientes de reforma ..... | 83 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                                                  |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <i>Presentación de ponencias, Alejandra Birgin .....</i>                                                                                         | <i>85</i>  |
| <i>Mitos y realidades de la reforma de la formación del profesorado en España:<br/>entre el pasado y el presente, Miguel Ángel Pereyra .....</i> | <i>89</i>  |
| <i>Una experiencia alternativa de formación docente: el MEB, Ovide Menin .....</i>                                                               | <i>105</i> |
| <i>El caso del PTFD, Cristina Armendano .....</i>                                                                                                | <i>115</i> |
| <i>La formación docente en la perspectiva del género: un proceso especular,<br/>Graciela Morgade .....</i>                                       | <i>121</i> |

Dist. Univ. 3206663/3412.95 xv. 13.00.

#### Capítulo IV

|                                                                                                      |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>El futuro de la formación docente: las alternativas institucionales en debate</b> ..              | 129 |
| <i>Presentación de ponencias, Inés Dussel</i> .....                                                  | 131 |
| <i>Dimensiones subjetivas e institucionales de la formación docente, Andy Hargreaves</i> .....       | 135 |
| <i>Para construir una propuesta de formación docente, Inés Agüerrondo</i> .....                      | 147 |
| <i>Una experiencia de intercambio entre escuela y comunidad, Laura Vilde</i> .....                   | 153 |
| <i>El caso de la innovación curricular de la Universidad Católica de Chile, Verónica Edwards</i> ... | 159 |
| <i>Reflexiones acerca del futuro de la formación docente, María Cristina Davini</i> .....            | 167 |
| <i>Lecciones de campo sobre la capacitación docente, Justa Ezpeleta y Eduardo Weiss</i> .....        | 173 |
| <b>Bibliografía</b> .....                                                                            | 183 |

El conjunto de reflexiones que presenta este libro surge de la recopilación de ponencias presentadas durante el Seminario Internacional sobre Políticas de Formación Docente, que fuera organizado por el área de Educación y Sociedad de la Flacso Argentina, los días 24 y 25 de junio de 1996. Todas sus actividades se desarrollaron en el marco del Proyecto Políticas de Profesionalización Docente, auspiciado por la Fundación Ford.

## PRÓLOGO

En los años 90, casi todos los países de América Latina abordaron reformas integrales de sus sistemas educativos, que abarcaron cambios en la distribución de responsabilidades entre sus agentes, renovaciones curriculares, extensión de la obligatoriedad y transformaciones en las estructuras académicas. Sin embargo, poco se ha avanzado en el campo del diseño de una política docente que aborde los problemas centrales que aquejan al sector.

Sin duda, incluye la formación docente, pero diseñar una política docente no puede quedar reducida a ella. Por el contrario, la formación docente es una de las vías para repensar la escuela, pero transformarla en la llave mágica de cambios que se consideran imprescindibles es una reducción que simplifica, y a la vez, desplaza responsabilidades.

En un contexto de ajuste estructural, la reforma se inscribe en una gran paradoja: mientras por un lado "llama" a la responsabilidad y al compromiso docente, por el otro acumula deterioro en sus condiciones materiales de trabajo. Avanzar en este campo requiere tanto reformular los problemas, para poder resolver conflictos estructurales complejos, como encontrar las formas de delinear políticas, en ambientes de fuerte turbulencia y cambio como son los de este fin de siglo.

Respecto de los conflictos estructurales, nos referimos con ellos al nudo gordiano generado por la convergencia de una masa docente que representa un porcentaje altísimo entre empleados públicos cuyos salarios insumen entre el 80% y el 90% de los presupuestos educativos; un deterioro de los sueldos docentes que coloca las remuneraciones por debajo de los sueldos mínimos; la persistencia de una población desescolarizada, cuya incorporación requiere del crecimiento de esos planteles docentes; una histórica estrechez presupuestaria y una cultura política poco propensa a la negociación participativa. Superar estas restricciones exige políticas sistémicas que aborden simultáneamente la construcción de otros escenarios para la negociación y exige, a su vez, el rediseño de una organización escolar que deberá permitir la confluencia del objetivo de la universalización de los distintos niveles educativos, con el de la calidad y relevancia de los saberes a los que aspiran las nuevas generaciones.

Pensar una política para el mejoramiento de la formación docente en los años 90 exige la preexistencia de acciones que tiendan a superar este problema estructural, que, por otra parte, actúa como un "filtro invisible" en la selección de los aspirantes a la docencia. Además, en relación al tema específico de la formación, se presentan dos grandes mutaciones que



están afectando fuertemente la definición de un rumbo claro en este campo. Se trata, por un lado, de la modificación del papel del Estado Nacional en la sociedad y, en consecuencia, de los modos de regulación societal y, por el otro, de la mutación cultural a la que asistimos como ciudadanos finiseculares.

La modificación de las funciones estatales transforma los mecanismos de control y de regulación societal. Este movimiento es, sin duda, una primera fuente de tensión, que seguramente está en la base de las dificultades que tienen los gobiernos a la hora de definir e implementar políticas de formación docente, las que tradicionalmente han estado asociadas a la función reguladora que realiza el poder político. En este sentido, los contenidos y las metodologías de la formación docente constituyen una arena de negociación y disputa, donde las agencias dirimen su posición en el campo, las metodologías a aplicar y los dispositivos a montar. El poder del Estado y los modos en que éste se ejerce se ponen en juego en la definición de la formación de los docentes.

La profunda mutación cultural por la que atravesamos en este fin de siglo genera una fuerte conmoción en un campo como el de la educación, que históricamente ha sido el encargado de la función de reproducción cultural. Las dificultades del sistema educativo para incorporar la innovación se profundizan, ahora, al enfrentarse a un ambiente cultural que es radicalmente diferente a aquél sobre el cual se organizó tradicionalmente su propuesta pedagógica. Incorporarse a esta nueva configuración de la cultura exige una modificación de los saberes y prácticas que se desarrollan en la escuela y un reconocimiento de las nuevas subjetividades que transitan las aulas. Desde esta perspectiva, es en el campo cultural —y no en el de las prescripciones técnicas— donde debe definirse la cuestión de los contenidos y métodos, los saberes y las competencias, que fundamentarán la práctica docente. En el capítulo I, dedicado a la crisis de la escuela y a su impacto en la formación docente, se profundiza sobre esta temática.

En este contexto, aflora también toda la problemática de la *gubernamentalidad* societal, que en nuestro caso presenta la peculiaridad de sociedades en las que coexiste la moderna ciudadanía con las relaciones tutelares, los estados de derecho con prácticas de hecho que los violentan y en general, una realidad en la que convergen rasgos de la modernidad y de la premodernidad, que se redefinen en su articulación con fenómenos propios de la posmodernidad. Las transformaciones y tensiones entre los tradicionales controles normativos y burocráticos y la regulación competitiva del mercado expresan muy claramente este conflicto. El conjunto de las intervenciones que se presentan en el capítulo II aporta al esclarecimien-

to de este tema y echa luz, particularmente, sobre la relación entre formación docente y ejercicio del poder.

Ahora bien, es sabido que la tradición que marcó la formación de los docentes en nuestro país fue el *normalismo*, construido desde un Estado protagónico, que, simultáneamente, creó un sistema educativo entendido como herramienta privilegiada para construir la Nación, y se reservó para sí la formación (a través de las escuelas normales) de un cuerpo de agentes que llevaran a cabo esa tarea. Sin embargo, es necesario destacar que, sobre esa matriz y esas instituciones, se inscriben las posteriores tendencias y propuestas de reforma de la formación docente. En el capítulo III se avanza sobre el análisis de algunas experiencias de reforma recientes, sus continuidades y rupturas.

Entre tradiciones y transformaciones, resulta un dato indiscutible que un nuevo dinamismo y nuevas preocupaciones atraviesan el campo de la formación docente. Actualmente, se están desarrollando nuevas experiencias tanto en nuestro país como en los países vecinos, de distinto alcance y desde diferentes posiciones en el campo. Desde las instituciones formadoras, desde las gestiones, desde la investigación, se dan diversas y contradictorias reflexiones y alternativas que, sin duda, enriquecerán el debate. De ellas, da cuenta el capítulo IV.

Como herramienta de reflexión, este seminario se propuso ser un aporte más a uno de nuestros tantos debates pendientes: el de las políticas de formación docente. No buscábamos una nueva discusión de técnicos o académicos que, encerrados, definieran las mejores estrategias, sino un ámbito que aporte a pluralizar las voces, a reconocer la multiplicidad de experiencias y de posiciones, para pensarlas en un escenario en el que explotan a la vez la diversidad y la desigualdad. Porque debatir acerca de la formación docente implica discutir políticas públicas de conocimiento y ciudadanía. Implica pensar la crisis de la escuela. Implica reconocer tradiciones y rupturas en la historia de la formación docente. Y, desde todos esos lugares, imaginar alternativas que contribuyan a la democratización de nuestra vida social.

Las compiladoras



## CAPÍTULO I

### LA CRISIS DE LA ESCUELA Y SU IMPACTO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

#### **Presentación**

Guillermina Tiramonti

#### **CONFERENCISTA**

TOMAZ TADEU DA SILVA

#### **PANELISTAS**

BEATRIZ SARLO

ROBERTO FOLLARI

ADRIANA PUIGGRÓS

## PRESENTACIÓN

Este primer panel se estructura alrededor del tratamiento de la crisis de la escuela y de su necesaria articulación con la formación docente, a partir de un análisis del ambiente socio-cultural y de las condiciones económicas en las que se genera y se desenvuelve.

La reconstrucción de los escenarios de producción de los fenómenos que nos ocupan permite vincularlos con los procesos de cambio que atraviesan este fin de siglo, y redefinir las problemáticas educativas desde perspectivas más amplias, que superan los restringidos horizontes de las disciplinas específicas.

Por supuesto, en estos casos, siempre existe el riesgo de que la mirada quede anclada en el registro de los contextos y se agote en el momento de caracterizar los impactos en la escuela y marcar líneas orientativas hacia el futuro. No es éste el déficit de las exposiciones que siguen. Por el contrario, el lector encontrará que los panelistas nos ofrecen una reflexión situada en la escuela, que habilita determinadas líneas de trabajo para el futuro y, por supuesto, desautoriza otras.

Esta apertura es posible porque, como explicita Beatriz Sarlo, el cambio no es pensado como una amenaza, sino como una situación conflictiva en la que se exacerban las disputas de intereses, se modifican los fundamentos de la diferenciación social y los actores diseñan nuevas estrategias para su mejor posicionamiento. Desde esta perspectiva, el cambio resulta un desafío para intelectuales cuyo *métier* es justamente aportar una reflexión que dé cuenta de esta nueva configuración del mundo y del espacio socio-cultural en que la escuela debe resituarse.

Posicionadas en este espacio de reflexión, las exposiciones eluden la tentación de las prescripciones tecnocráticas o moralistas, con las que se suele intentar controlar el devenir del futuro, y se abocan a la tarea de caracterizar la crisis escolar.

El conjunto de las exposiciones delinear las distintas dimensiones que pueden reconocerse en la actual crisis de la escuela. En un primer plano, se destaca la dimensión cultural de la crisis, que —en líneas generales— consiste en la dificultad de la escuela para reorganizarse alrededor de un patrón cultural diferente del de la modernidad que le dio origen y la estructuró hasta este fin de siglo. La transformación cultural se expresa tanto en el campo de los valores como en el de los soportes y medios a través de los cuales se producen y difunden el saber y el arte, incluye cambios en los mapas epistemológicos, en los fundamentos de la teoría social y una profunda mutación de las identidades sociales y los modos de sociabilidad. Sin duda, una metamorfosis de esta envergadura exige de la escuela cambios igualmente radicales, que para el conjunto de los expositores deben ser pensados dentro del campo de la cultura.

Una segunda dimensión de la crisis se expresa en la redefinición de las relaciones entre la escuela y las exigencias que provienen del terreno estrictamente económico. En este plano, según los expositores, asistimos al estrechamiento de los márgenes de autonomía relativa, de los que gozara tradicionalmente la institución escolar. La intervención permanente en el campo de la educación, con el fin de adecuar la formación de docentes y alumnos a una sociabilidad estructurada alrededor de valores económicos, o para ajustar los perfiles de los egresados a las específicas demandas de recursos humanos o para homologar la condición ciudadana con la de consumidor, expresa claramente una modificación en las relaciones entre mercado y educación.

La tercera dimensión de la crisis resulta de las particularidades de nuestro propio sistema educativo. En este campo, se inscriben las articulaciones—nunca adecuadamente resueltas— entre educación y trabajo, por un lado, y formación docente y centros de producción científica, por el otro; así como también, las restricciones económicas que afectan tanto los salarios de los agentes educativos como las inversiones en el sistema y la desvalorización social del rol del docente.

Paradójicamente, y a pesar de la crisis, la escuela sigue teniendo presencia social y constituye un espacio necesario para la conformación de las identidades de los jóvenes y de la nueva sociabilidad (Tomaz Tadeu da Silva), para la obtención de aprendizajes sistemáticos (Adriana Puiggrós), o como un posible ámbito en el que la sociedad puede pensarse a sí misma (Roberto Follari), o donde se puede concretar la confluencia entre pantalla y experiencia que requiere la cultura del futuro (Beatriz Sarlo).

Colocada la reflexión en este plano, el debate sobre la formación docente se desplaza del campo estrictamente técnico en el que habitualmente es tratado, al campo más amplio de la cultura donde hoy se están procesando los conflictos de las postrimerías de este fin de siglo y desde donde pueden provenir las alternativas para resituar simbólicamente a la escuela y a sus agentes.

Para T. Tadeu de Silva lo que necesitamos son formas creativas, abiertas y renovadas de pensar y desarrollar los currícula que tomen en cuenta los nuevos mapas de configuración social y cultural. De la misma forma, precisamos inventar y reinventar modos de formación docente que preparen profesores y profesoras para lidiar con esas transformaciones. En la misma línea de pensamiento, R. Follari sostiene la necesidad de recuperar para la formación docente tanto la calidad científica como la teórica. Propone, además, abandonar los planes generales en favor de otros que contemplen especificidades institucionales, peculiaridades situacionales y particularidades sociales, para vincularlos inmediatamente con los tipos de trabajos y procedimientos a poner en curso.



## EDUCACIÓN POSCRÍTICA, CURRÍCULUM Y FORMACIÓN DOCENTE

### **Tomaz Tadeu da Silva<sup>1</sup>**

*Profesor titular del departamento de Enseñanza y Currículum de la Facultad de Educación, de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul. Especialista en estudios culturales y educación.*

No constituye ninguna sorpresa que en un mundo en estado de revolución cultural, aquella institución oficialmente encargada de la tarea de transmisión cultural —la educación escolarizada— condense el impacto de la crisis que se forma en la confrontación entre lo viejo y lo nuevo. Como sabemos, existen pocas instituciones tan conservadoras y tradicionalistas como la educación escolarizada. Su forma básica —universal, obligatoria, estatal, graduada, jerárquica, disciplinada— ha permanecido fundamentalmente sin cambios por no menos de dos siglos. Es notoria su impermeabilidad a todo tipo de reforma e innovación. Su concepción básica ha resistido a todas las variaciones de regímenes económicos y políticos.

Es precisamente esta institución —anacrónica, impermeable, inmutable— la que se ve particularmente envuelta en el torbellino de las actuales transformaciones que están alterando radical y profundamente nuestro entorno cultural y social: en la economía y en la naturaleza de la organización del trabajo; en las relaciones entre naciones; en la tecnología, sobre todo en las comunicaciones y en los transportes; en la naturaleza, producción, almacenamiento y difusión del conocimiento y de la información; en el proceso de formación de la identidad cultural y social.

El interrogante que se presenta es, pues, el de saber cuál es y será el impacto de esas transformaciones sobre la escuela, sobre su configuración, sobre su organización, sobre el papel del docente y, en el caso que aquí nos interesa, sobre el currículum y la formación docente. Esa respetada y estable institución, ¿continuará permaneciendo ajena e inmutable a las transformaciones que conciernen a las más variadas esferas y dimensiones de la vida humana sobre el planeta? O, por el contrario, también terminará ella misma siendo afectada, de una forma o de otra, por esas transformaciones. Si, como dice Paul Willis (s/a, p.1), la escuela “fue la última gran institución de la era moderna”, nos resta preguntarnos ¿cuál será la escuela, cuál será la profesora, cuál será el currículum, cuál será el proceso de formación docente de esta era posmoderna y de este capitalismo neoliberal?

---

1 Traducción de Sofia Thisted, supervisada por Silvina Gvirtz.

## **La escuela bajo el “nuevo” capitalismo**

Las teorías sociológicas críticas sobre la educación institucionalizada nos han enseñado que la escuela es “capitalista”. En tiempos de reorganización radical de esa forma capitalista de ordenamiento de la vida social, la primera pregunta que cabe formularnos apunta, precisamente, a investigar el papel y las funciones de la escuela en ese capitalismo reorganizado. ¿Cuáles son las características de esa reorganización que más pueden afectar a la escuela?

La nueva configuración económica ha sido descripta con los más variados rótulos: globalización de la economía, posfordismo, capitalismo desorganizado, sociedad de la información, sociedad posindustrial, cada uno de los cuales llama la atención sobre un aspecto particular del nuevo orden capitalista mundial. En la búsqueda de nuevos mercados y de una fuerza de trabajo más barata, el capitalismo, ayudado por importantes revoluciones en el área de la tecnología de comunicación y de transportes, se torna verdaderamente globalizado y planetario.

Ese proceso de globalización, que caracteriza la búsqueda de estrategias para la crisis de acumulación capitalista y para la consecuente crisis fiscal, se concentra, ahora, en una presión que procura mecanismos de flexibilización para la movilización de capital y para la organización del trabajo. El neoliberalismo es la expresión política de esa presión.

Dos aspectos de esa nueva fase del capitalismo son especialmente relevantes para la educación: uno es estructural y el otro, político. Estructuralmente, este capitalismo reorganizado se caracteriza por profundas modificaciones en la naturaleza del empleo y del trabajo asalariado. Por un lado, al reflejar los cambios en los patrones de consumo y en las modificaciones tecnológicas, se produce ahora una concentración de la fuerza de trabajo en las actividades ligadas al procesamiento de la información y a los servicios, en detrimento de las actividades industriales tradicionales. Paralelamente, existe una polarización entre un primer grupo, que constituye un segmento restringido y limitado de trabajadores altamente calificados, empleados en los sectores más dinámicos y tecnológicamente orientados del capitalismo y un segundo grupo, formado por una gran masa de trabajadores ocupados en sectores todavía dependientes, en gran escala, del trabajo manual poco calificado. Por otra parte, la búsqueda incesante de productividad, basada en la utilización creciente de tecnologías que emplean una reducida mano de obra y en la ausencia de mecanismos políticos de redistribución del trabajo, ha llevado a los conocidos índices estructurales y crónicos de desempleo.

Políticamente, desde la orientación de la perspectiva neoliberal, se efectúa, tal vez por primera vez en la historia, una intervención directa sobre la política educacional para ajustar obligatoriamente la educación instituciona-



lizada a los renovados intereses del capital. La escuela amenaza, entonces, con tornarse verdaderamente "capitalista", de una forma que ni las teorías de la reproducción podían imaginar o prever. Dos movimientos centrales caracterizan esta intervención *no-intermediada* en la organización tradicional de la educación escolarizada.

Hay, por una parte, un esfuerzo por "aliviar" los gastos estatales que se realizan en la educación pública, transfiriéndolos a la esfera de los mecanismos del mercado, y por lo tanto, se presencia una brutal y paradójal intervención del Estado para desestatizar la escuela. De este modo, cuando su conversión al mercado no es posible, se busca, por lo menos, ajustarla a mecanismos de gestión orientados por criterios de eficiencia y productividad que han sido inspirados por la empresa capitalista. Por la otra y de forma paralela, los esfuerzos reformadores neoliberales intentan moldear la escuela y el currículum de acuerdo con las necesidades de formación de mano de obra que posee el marco empresarial. El resultado, si se cumplen los designios del proyecto neoliberal, será una escuela organizada según los mecanismos del mercado y volcada directamente a las necesidades del mercado de trabajo.

Entonces, ¿cuál es el impacto de esas transformaciones sobre el trabajo docente y sobre el currículum? En la próxima sección, intentaremos contestar y elucidar esta cuestión.

### **El trabajo docente y el currículum: descentralización, mercantilización y control**

La naturaleza del trabajo docente y el *status* profesional y social del/la profesor/a están evidentemente afectados por las transformaciones sociales y culturales que caracterizan nuestro tiempo. Desde hace algunos años, los análisis sociológicos más críticos vienen apuntando, precisamente, la existencia de un proceso gradual de proletarianización de la profesión docente, caracterizado no sólo por una degradación de los niveles salariales, sino también por un creciente control, descalificación e intensificación del trabajo, sobre todo, mediante la introducción de currícula y metodología de orientación tecnicista.

Los proyectos neoliberales de reforma educativa, como demuestran sus desarrollos en diversos países, tienden a intensificar ese proceso. Con el énfasis puesto en formas gerenciales de evaluación del resultado y del producto, se pretende transformar el propio trabajo docente en más "flexible" y "desregulado". En ese proceso, se introducen mecanismos de medición de eficiencia y eficacia que, al mismo tiempo que trivializan y estandarizan la educación y el currículum, aumentan el control, la regulación y la intensifi-



cación del trabajo docente. Como sabemos, la estandarización y la medición del trabajo docente son etapas necesarias en este proyecto de introducción de mecanismos de mercado en la educación.

La reorganización del trabajo docente está centrada en los tres ejes básicos de las reformas educativas neoliberales: en cambios en la forma de financiamiento (transferencia para el mercado), introducción de técnicas empresariales de gestión y reestructuración curricular (Ball, 1994, p. 48).

La introducción de mecanismos de mercado en la educación significa que tendrán prioridad los criterios de productividad y eficiencia y los procedimientos estandarizados de medición de la "eficacia". Objetivos educativos "amplios", "humanistas", sociales y "politizados" no se prestan fácilmente a la medición estandarizada o son simplemente concebidos como irrelevantes o "perjudiciales". A su vez, la adopción de técnicas gerenciales en la educación refuerza la tendencia a privilegiar objetivos educativos insignificantes, utilitarios y pasibles de *rutinización*, una vez que, reflejando el lugar de trabajo capitalista, el énfasis está en la producción de resultados estandarizados de "calidad". Finalmente, la reestructuración curricular preconizada por las reformas se fundamenta en el establecimiento de un currículum nacional, común a todo el territorio, que pueda servir de referencia para la medición centralizada de los resultados educativos pretendidos.

Es preciso evaluar las consecuencias de este proceso, de acuerdo a nuestros conceptos de educación, conocimiento y currículum. Es necesario también, reflexionar sobre las consecuencias de estas transformaciones en la construcción de identidades culturales y sociales, tanto de docentes como de estudiantes. Las nuevas formas de control, el énfasis en la producción del trabajador ideal y el desplazamiento de las metas de igualdad hacia las de eficacia y productividad implican una resocialización del docente, es decir, la producción de un docente apto para ejercer la función de un gerente eficaz sobre recursos escasos que generen resultados de aprendizaje rígidos, y estrictamente predeterminados. La cuestión consiste en saber si vamos a contribuir para esa resocialización, o si vamos a imponer una resistencia.

## **La revolución en las comunicaciones y en la información**

Actualmente, es común mencionar las transformaciones radicales producidas por las nuevas tecnologías de comunicación, por los procesos informatizados de tratamiento de la información y por la combinación de diversos medios de presentación en los llamados *multimedia*. No constituye tampoco ninguna novedad decir que los niños y jóvenes de hoy están inmersos en un

ambiente de profusión y saturación de imágenes e información, y sobre todo, bajo los estímulos y demandas de un intenso consumo cultural. Lo que tal vez no haya sido suficientemente evaluado es el impacto de esos desarrollos sobre nuestras concepciones de conocimiento, sobre nuestras formas de conocer y sobre los procesos de formación y educación. Lo que falta analizar es, tal vez, el nuevo tipo de identidad y subjetividad que se está construyendo en este proceso.

Para ello, cabe preguntarnos, ¿cuáles son las características centrales de esa tecno-cultura, de esa ecología digital? La ecología digital existe, antes que nada, a nivel mundial. Sabemos, casi instantáneamente, lo que ocurre en cualquier lugar del globo y estamos ante una cultura predominantemente visual, en contraste con aquella donde predominaba la información y la circulación impresa. Es también esencialmente mercantilizada y está centrada en el estímulo hacia el consumo cultural. Es abundante, saturada, fragmentada, descartable. Apela al placer y a la satisfacción inmediata. Ella nos coloca y nos involucra a todos en la convulsión de los problemas de nuestro tiempo: violencia, consumo de drogas, sida, degradación del medio ambiente, guerra, genocidio, racismo, exterminio, miseria y explotación. Nuestra impotencia y falta de poder crecen en la exacta medida en que crece nuestro conocimiento y nuestra información sobre lo que pasa a nuestro alrededor.

Esa revolución tecno-cultural no es sólo cuantitativa. No se trata sólo del aumento de la cantidad de informaciones y de un flujo interminable y continuo de imágenes. En la realidad, se trata, sobre todo, de una revolución epistemológica, de una verdadera revolución cultural. Las transformaciones que estamos presenciando y viviendo impactan profunda y radicalmente en nuestras formas de percepción, en nuestros modos de concebir y tratar la información y en nuestras estrategias de pensamiento y de producción y adquisición del conocimiento. Cambian las propias nociones de tiempo y espacio. Las posibilidades de almacenamiento, tratamiento y búsqueda de información, que determina la tecnología informática, constituyen una revolución sin precedentes en nuestras concepciones sobre el conocimiento.

La cuestión que se plantea, pues, es la de saber cómo hacer sentido de todo eso, y cómo evaluar el significado de esos cambios. Si las transformaciones que caracterizan esa tecno-cultura tienen tales implicaciones epistemológicas, deberemos saber cómo impacta eso en aquella institución tradicionalmente encargada de la transmisión del conocimiento y de la cultura. Y, además, ¿cómo impacta en las nuevas identidades sociales así producidas, y en su relación con la escuela? Luego, puntualmente, en aquello que aquí nos interesa, ¿cómo impacta en la identidad y en la formación docente?, ¿cómo impacta sobre el currículum? ¿Continuará siendo posible, para la



escuela y para las instituciones de formación docente, desconocer la complejidad y la extensión de los procesos en que estamos involucrados cotidianamente como habitantes de esa ecología digital?

## **Epistemologías y epistemicidios**

No obstante, no son sólo las nuevas tecnologías de comunicación y de información las que están alterando radicalmente nuestra forma de concebir el conocimiento. Pero, entre sus funciones, ellas han contribuido de manera fundamental, por ejemplo, para borrar las fronteras entre “alta cultura” y “cultura popular”. Hoy, tanto la producción como la divulgación de la llamada “alta cultura” están fuertemente ligadas a medios “propios” de la “cultura popular”, como televisión, video, disco, *multimedia*, etc., y se manifiestan también una interpenetración y una influencia mutuas difícilmente distinguibles. En estos casos, no es sólo la llamada “cultura popular” la que utiliza, de forma supuestamente degradada, materiales originalmente producidos en el ámbito de la “alta cultura”. El movimiento ocurre, también, en sentido contrario; sin embargo, en este último caso y desde un punto de vista elitista, los materiales y los elementos de la cultura popular sufren un proceso de elevación.

Pero existen otros movimientos y procesos menos ligados al desarrollo de los nuevos medios, y que también apuntan hacia transformaciones epistemológicas importantes, entre ellos: la tendencia al desdibujamiento de las fronteras disciplinares y el cuestionamiento del carácter necesariamente benigno de la ciencia y del conocimiento; la “crítica” a la connivencia, no sólo en la utilización de la ciencia, sino de su propio proceso de producción con las relaciones de poder; la problematización de las concepciones de ciencia y conocimiento como “dominio sobre la naturaleza”; las revoluciones constantes en las concepciones, principios y procedimientos internos de varios campos científicos; y el conocimiento creciente de la inseparabilidad entre conocimiento, ciencia y ética, entre otros.

A partir del impulso y de la complejidad en el tratamiento de los problemas contemporáneos y de la apertura hacia nuevas áreas de investigación y exploración, las fronteras tienden a disolverse entre los propios campos disciplinarios. Así, se da una tendencia a tratar los problemas científicos, técnicos y sociales, de forma global e integrada, lo que lleva no sólo a la colaboración entre diferentes campos del saber, sino también al desarrollo de formas nuevas y cohesivas de investigación y conocimiento. Aun cuando acaben formando nuevas disciplinas y estableciendo nuevas fronteras, existe un movimiento constante que se dirige hacia la integración y la globalización.



Quedan expuestas, por otro lado, las limitaciones de la propia ciencia y los nexos “riesgosos” que ella mantiene con las relaciones de poder, así como su responsabilidad en la propia degradación del planeta. Se torna cuestionable la propia noción de progreso y desarrollo constantes con base en el “avance” de la ciencia y la tecnología. Los supuestos beneficios de corto plazo resultantes del “progreso” de la ciencia, del conocimiento y de la técnica tienden a ser evaluados en relación a los daños y perjuicios de largo plazo infligidos al ambiente y al equilibrio ecológico del planeta.

El cuestionamiento a la razón instrumental ya no se dirige sólo a su utilización, pues no se trata únicamente de cuestionar un buen o mal empleo de la ciencia y de la técnica. Son las propias concepciones y racionalidades que están inscriptas en ciertos principios y procedimientos científicos y técnicos las que son puestas en duda. Son el antropocentrismo, el “masculinismo”, la “voluntad de poder”, el impulso de dominio del emprendimiento científico, quienes son cuestionados.

La complicidad de la ciencia y del conocimiento es criticada sobre todo por los movimientos sociales protagonizados por grupos explotados y subordinados. La reivindicación por parte de esos diferentes movimientos (las mujeres, los diferentes grupos discriminados por su color de piel o por su sexualidad), para que sus formas de conocer y sus formas culturales reciban una consideración igual a la de las formas dominantes, constituye un cambio epistemológico radical. No se trata, ahora, solamente de criticar la utilización de la ciencia y del conocimiento para propósitos reprobables; son los propios conceptos y productos de esa ciencia, los que están “contaminados” desde el inicio por la perspectiva particular de los grupos dominantes que se hallan involucrados en su producción. En el centro de la explosión del canon epistemológico y educativo está la denuncia del *epistemicidio* (Santos, 1996) de las formas alternativas y dominadas del conocimiento.

## Transformaciones en la teorización social.

Estos cambios sociales y culturales amplios están vinculados a “revoluciones” teóricas y epistemológicas que son más específicas en la teorización social. Como resultado sobre todo de las críticas epistemológicas provenientes de movimientos sociales como el feminismo o el ambientalismo, pero que reflejan también desarrollos variados en la propia teorización social, sintetizados por los conceptos de “posmodernismo”, “posestructuralismo”, “poscolonialismo”, son las propias formas tradicionales de pensar y teorizar lo social las que están en cuestión.

La emergencia y/o la visibilidad de nuevos y variados movimientos sociales con base, principalmente, en diversos grupos subordinados, ha contribuido a radicalizar la concepción que expresa una necesaria conexión entre conocimiento y posición en las diferentes formas de la estratificación social. Conocimiento e interés, saber y poder están inextricablemente vinculados. La pretensión de un saber universal, neutro y desencarnado de las relaciones sociales es refutada por varios de los grupos sociales que observan, a su modo de ver, sus tradiciones culturales, en tanto sus formas de conocer son dominadas y distorsionadas precisamente por esas formas supuestamente universales de conocimiento.

Se presencia, bajo la influencia de esos movimientos, una transformación radical en varias áreas de la teorización social, de la Historia y de las llamadas "humanidades" en general. Hay una historia cultural centrada en el rescate de las perspectivas, de las luchas y de las culturas de grupos olvidados o subordinados. Los estudios literarios pasan no sólo a analizar las "grandes obras" del canon literario a partir de la perspectiva de grupos subordinados, sino también a reivindicar la inclusión, en aquel canon, de las obras literarias y artísticas producidas por personas pertenecientes a esos grupos. Hay, por último, una sociología y una antropología hechas no a partir del punto de vista imperialista, benevolente y dominador de los grupos dominantes, sino desde la perspectiva de, por lo menos, algunos de los grupos dominados. Existe, claramente, una revolución epistemológica en curso en el centro de la teorización social. La importancia creciente del feminismo como perspectiva epistemológica es una de las indicaciones más evidentes de esa revolución. El desarrollo vertiginoso de los llamados *estudios culturales* es otra demostración de una importante y decisiva mutación en los propios fundamentos de la teorización social.

De forma independiente o en interacción con las perspectivas de esos movimientos sociales, movimientos de orden más "teórico", como el posmodernismo, el posestructuralismo y el poscolonialismo vienen poniendo en tela de juicio, en la misma dirección, algunos de los fundamentos de la moderna teorización social. Además de ser una moda intelectual, el llamado posmodernismo refleja algunas de las perplejidades, incredulidades y desconfianzas de nuestro tiempo hacia las narrativas supuestamente universalizantes y absolutistas, sean ellas teóricas, científicas, políticas o religiosas. El llamado posestructuralismo, a su vez, reúne, en verdad, diversos *insights* centrados en la idea de que el lenguaje y el discurso tienen un papel central en la constitución de lo social y del sujeto social, cuestiona la preexistencia de absolutos y esencias, y enfatiza el carácter construido de la identidad cultural y social. Los estudios poscoloniales, finalmente, dislocan los puntos de vista de nacio-



nes, pueblos, etnias y razas dominantes, en favor de los modos de ver y de conocer de los grupos dominados.

Reunidos, esos diversos impulsos modifican radicalmente los “fundamentos”, los procedimientos, los principios y los métodos de la teorización social. Resta saber, entonces, cómo ellos impactaron en la “epistemología” de los currícula escolares y, en el caso que aquí nos interesa, en la “epistemología” de la formación docente.

## **Nuevas identidades sociales y culturales**

Se piensa que esa ecología digital, que es sociedad globalizada y de fronteras culturales poco nítidas, cultura del consumo y de la imagen, escenario social y cultural cambiante, tiende a producir nuevas y distintas identidades sociales y culturales. Las identidades sociales “anteriores” estaban determinadas por la filiación a un Estado Nación y por fronteras nacionales nítidas y rígidas (“ciudadano”), por la cultura escrita, por papeles sociales fijos y estables, por relaciones sociales basadas en la autoridad y en la jerarquía, por identificaciones sexuales y culturales bien “definidas” y “determinadas”.

Los “nuevos” sujetos de la sociedad revolucionada por las nuevas tecnologías y por el nuevo escenario cultural tienden a identificarse menos con un país específico y más con sus semejantes transnacionales, menos con la participación en una esfera política abstracta y más con las experiencias culturales y sociales cotidianas. Las nuevas identidades sociales son plasmadas en su mayor parte por las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información (televisión, video-game, computadora, correo electrónico) y en menor grado por los medios tradicionales de una sociedad basada en la cultura escrita (libros, diarios, revistas, correo convencional). El contacto precoz con las “realidades” de un mundo complejo y múltiple tiende a producir una madurez, también precoz, y a diluir las fronteras entre posiciones de autoridad. También la emergencia de las reivindicaciones de grupos marginalizados y subyugados coloca en el centro de la política de la identidad, además de la clase, una multiplicidad de fuentes de identificación: sexualidad, género, etnia, entre otros. La nueva ecología social y cultural correspondería, por último, a una nueva identidad social y cultural: fragmentada, fluida, descentrada.

A esa “explosión” de nuevas identidades le corresponde una nueva forma de concebir y comprender el propio proceso de formación de identidades culturales y sociales. La identidad no es vista más como transparente, autorreferenciada, como resultado final, acabado. Como dice Stuart Hall (1994, p. 222), ahora se debe pensar en la identidad como una “producción, que no

está nunca completa, que está siempre en proceso, y está siempre constituida en el interior, y no fuera, de la representación". Ese proceso de formación de la identidad está siempre referido a un "otro". Soy lo que el otro no es; no soy lo que el otro es. Identidad y alteridad son, así, procesos inseparables.

Las relaciones de alteridad son, a su vez, fundamentalmente, relaciones de poder. La diferencia cultural no es establecida de forma aislada e independiente. Ella depende de procesos de exclusión, de vigilancia de fronteras, de estrategias de división. La diferencia nunca es sólo y puramente diferencia, sino que también es jerarquía, valoración y categorización. Por otro lado, esa jerarquización —que permite afirmar lo que es "superior" y lo que es "inferior"— es establecida a partir de posiciones de poder. Las relaciones de diferencia cultural no son, nunca, simétricas. Las relaciones de diferencia son, desde el inicio, relaciones de poder construidas, como dice Hall, en el interior de procesos de representación. La identidad, más que una esencia, es una relación y un posicionamiento. La sociedad no está, de este modo, formada simplemente por una suma de identidades culturales que preexisten a las relaciones de poder que las constituyen.

En esta perspectiva, pues, la identidad no está conformada en torno a un núcleo de autenticidad, de una experiencia cultural primordial, que definiría las diferentes culturas. La propia diferencia es siempre el resultado —nunca definitivo— de un proceso de construcción. Por eso, esa concepción de identidad es fundamentalmente idéntica —nosotros somos aquello en lo que nos convertimos, lo que significa que podemos también convertirnos, ahora y en el futuro, en otra cosa—. La identidad cultural tiene una historia, no es algo que simplemente, naturalmente, exista.

La cuestión de la identidad social adquiere importancia creciente precisamente por causa de la emergencia y visibilidad de los diferentes grupos y movimientos que reivindican voz y participación en el juego de la política de identidad, y ésta, a su vez, se halla en el centro de las disputas por la representación y por la distribución de recursos materiales y simbólicos. No es preciso decir que la educación institucionalizada y el currículo —oficial o no— están, paralelamente, en el centro de la formación de identidad. Pero, ¿cómo se verán éstos impactados por los conflictos y por las configuraciones de las nuevas políticas de identidad? Y, en todo caso, ¿cuál será su papel en un escenario transformado de identidad?



## **El impacto de la revolución cultural sobre la escuela, el trabajo docente y el currículum**

Parece evidente que, dentro de las transformaciones descriptas, aquella que probablemente más impactará en el modelo actual de escolarización (público, universal, laico) y, por lo tanto, en la propia naturaleza de la formación docente, se encuentra contenida en las propias reformas neoliberales. La reforma educativa neoliberal altera radicalmente el vínculo apenas indirecto que la educación mantiene con la economía, y la torna directamente dependiente de una lógica puramente económica. Esta ruptura de la autonomía relativa de la educación frente a la economía tiene implicaciones de diversos órdenes.

Se puede esperar, en primer lugar, una intervención de los gobiernos neoliberales, que tendrá por fin alterar directamente los esquemas de formación docente, instituyendo mecanismos de perfeccionamiento docente más independientes de las universidades y más volcados hacia las necesidades técnicas e ideológicas del nuevo modelo de organización social y educacional. Es de prever que, de acuerdo con esa orientación, los currícula y los aportes de esos esquemas de perfeccionamiento sean predominantemente técnicos, gerenciales, prácticos y pragmáticos, y que reproduzcan con eficacia y productividad las preocupaciones que se vienen aplicando a las escuelas primarias y secundarias, con el consecuente dislocamiento de algunos campos y áreas de formación que pasan a ser vistos como irrelevantes.

Paralelamente, a medida que se implantan los esquemas de mercado en las escuelas primarias y secundarias, se podrá esperar también una demanda “espontánea” de esquemas de formación que ayuden a los docentes a satisfacer las exigencias, no sólo de las nuevas “habilidades” técnicas y gerenciales exigidas para hacer frente a las urgencias cotidianas, sino también de aquellas que facilitarán el avance en la carrera y que permitirán a los individuos ser candidatos a los premios de productividad que vienen siendo instituidos. Aportes más teóricos, más abstractos, para no hablar de más políticos, que bajo condiciones normales ya son poco populares, tenderán a ser aún menos solicitados.

Las alteraciones en el proceso de trabajo docente ciertamente impulsarán alteraciones en el sistema de formación docente. La naturaleza de la formación docente se verá, así, transformada por el peso de presiones venidas tanto de “arriba” como de “abajo”. Obviamente, esos cambios no se hacen sin negociación, adaptación, resistencia y acomodación. Pero, incluso resistidas y contestadas, es cierto que ellas están dejando, y continuarán dejando, marcas profundas en el proceso de trabajo y en la formación de profesores.

Más difícil de prever, todavía, son las consecuencias de otras transformaciones, sobre todo de las de orden más cultural, sobre el proceso de trabajo y la formación docente. Hay una distancia cada vez mayor entre la cultura y el conocimiento de la escuela y del aula, y la cultura y el conocimiento de los medios, de los movimientos sociales, de las nuevas tecnologías y de las revoluciones teóricas y epistemológicas de las ciencias y de la teorización social. Así, se profundiza la creciente dicotomía entre la cultura de la vida cotidiana y la cultura escolar, entre niños y jóvenes por un lado, y profesores/as por otro, quienes tienden a confrontarse, en lo cotidiano de las aulas, cada vez más como *alienígenas* (Green y Bigum, 1995).

Mi previsión es que los efectos de las actuales revoluciones culturales y epistemológicas tenderán a ampliar las presentes divisiones educacionales. Y no me parece que haya indicios de que las escuelas sean desplazadas, en el corto o mediano plazo, por alguna institución socializadora de otra naturaleza. A pesar de la desvalorización de sus títulos, ella continúa firmemente establecida como el mecanismo más inmediato de certificación y acreditación para un mercado de trabajo cada vez más restringido y polarizado.

Al mismo tiempo, las escuelas no están ubicadas de manera uniforme y homogénea ante las nuevas tendencias tecnológicas, sociales y culturales. Antiguas estratificaciones educacionales son reemplazadas por nuevas, en la medida en que cambian las bases y los contenidos de aquello con lo que se cuenta como capital cultural. Se puede esperar que los efectos de los importantes cambios sociales y culturales sobre la educación institucionalizada se distribuyan a lo largo de divisiones definidas por clase, género, raza. De un lado, encontraremos instituciones educativas —privadas o públicas convertidas por la tendencia hacia el mercado— equipadas con la mejor tecnología y capaces de alinearse con las exigencias de un mercado de trabajo altamente competitivo y con un capital cultural “actualizado”.

En el otro polo, escuelas “públicas” dotadas de equipamiento desactualizado o sin equipamiento, desarrollando un currículum organizado en torno a unas pocas habilidades que estarán directamente vinculadas a las necesidades del campo inferior de la división del trabajo. Esta diferencia ciertamente no es nueva, fue para describirla y explicarla que se desarrolló una sociología crítica de la educación. Sin embargo, dada la velocidad y la extensión de las transformaciones tecnológicas, sociales y culturales, juntamente con la disposición del Estado a reducir los gastos en la educación de la mayoría, puede preverse una profundización de esa estratificación.

Es verdad que la escuela está, en general, desarticulada de las transformaciones hasta aquí descriptas. Es también verdad, que es común y compartida la alienación de la juventud en relación con la educación institucionaliza-



da. La tendencia, no obstante, señala que la juventud de los grupos subordinados es la más impactada. Por un lado, hay una perspectiva de un futuro sin trabajo o de un trabajo mal remunerado y desvalorizado. Por otro, una escuela y un currículum sin conexión con la vida cotidiana, en un mundo social cada vez más complejo e incierto. En suma, el conservadurismo y la inercia son también selectivos.

Los educadores parecen mal equipados para manejar estas nuevas configuraciones de lo cultural. Los analistas de los problemas educativos han dedicado muy poco tiempo a esta importante cuestión. La escuela, por otro lado, parece no sólo habitada por seres que se confrontan como en una relación entre alienígenas, sino que parece ella misma una nave alienígena y anacrónica insertada en un contexto futurista y ficcional de otro planeta. Lo que allí sucede tiende a moverse en paralelo con aquello que pasa en el resto del contexto cultural, sin posibilidades de alguna articulación.

Como sabemos, el currículum es el espacio donde se corporizan formas de conocimiento y de saber. Es uno de los lugares privilegiados donde se entrecruzan saber y poder, representación y dominio, discurso y regulación. Es también en el currículum donde se condensan relaciones de poder que son cruciales para el proceso de formación de subjetividades sociales. En suma, currículum, poder e identidades sociales están mutuamente implicados. Como tal, la poca atención brindada por la escuela a radicales transformaciones en la producción de las subjetividades, que son efectuadas por la nueva ecología digital y por otros importantes cambios económicos, sociales y culturales demostrados, significa dejar fuera de ese espacio formas importantes de conocimiento y de saber que, no obstante, y a contra mano de la escuela, están en la realidad, moldeando y formando nuevas formas de existencia y sociabilidad. Estamos necesitados de formas creativas, abiertas y renovadas de pensar y desarrollar currícula, que tomen en cuenta estos nuevos mapas y configuraciones sociales. De la misma forma, precisamos inventar y reinventar modos de formación docente que preparen profesores y profesoras para relacionarse con esas transformaciones.

Así, el currículum es el punto donde se producen, de forma positiva, capacidades y habilidades determinadas, y por lo tanto debe constituir un espacio privilegiado para la lucha de cualquier estrategia de intervención cultural en el proceso de transformación. Y ese proceso de transformación no tiene como referencia cualquier utopía distante, cualquier destino histórico abstracto y lejano, sino las relaciones de poder inscriptas en la vida cotidiana. Así surgen los procesos a los que se refieren la crítica cultural poscolonialista, las teorizaciones feministas, la política de identidad cultural y las nuevas concepciones del papel de los medios y de la cultura popular que están

en el centro de nuestras vidas cotidianas. Existen oportunidades de iniciar estrategias de descolonización del currículum en momentos y lugares muy modestos, prosaicos y cotidianos. Es en esos intersticios de lo cotidiano donde podemos inscribir otros significados y representaciones.

Una estrategia para un currículum crítico debería centrarse en esas cuestiones y en los problemas de nuestro tiempo: sida, pobreza, alienación y drogas, machismo y violencia, odio y racismo, homofobia y sexismo, ganancia y destrucción ambiental, exclusión y represión. Un currículum crítico no puede pasar de largo sobre las preocupaciones y vivencias centrales de los niños y jóvenes de este tiempo. Descolonizar el currículum es también tornarlo relevante para la vida social de esta convulsionada época. Evaluar en qué medida el currículum está conectado con esas cuestiones puede ser una buena prueba para un currículum crítico y descolonizado.

Nuestra lucha es por una educación y por un currículum orientados hacia la apertura y la disidencia, hacia la transgresión y la subversión, a la discriminación y la pluralidad, a la desestabilización y la interrupción, hacia el movimiento y el cambio. No queremos una educación y un currículum centrados en la rigidez y en el conformismo, en la sujeción y en la sumisión, en el odio y la separación, en la fijación y en la estabilización, en el inmovilismo y en la permanencia. En suma, una educación y un currículum que multipliquen los significados, en vez de encerrarse en los significados recibidos y dominantes, una educación para la insurrección y para la transgresión de fronteras. Según la educadora norteamericana Maxine Greene, la "educación, como la democracia, está siempre por ser hecha, está siempre incompleta, siempre basada en posibilidades...". Sobre esas posibilidades tenemos que avanzar y construir, esas posibilidades son las que tenemos que considerar en cualquier proyecto de "reforma" del proceso de formación docente.



## REFLEXIONES SOBRE EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN EN EL CAMPO DE LA CULTURA

### **Beatriz Sarlo**

*Ensayista y crítica literaria. Directora de la revista cultural Punto de Vista.  
Profesora de Literatura Argentina en la Universidad de Buenos Aires.*

Muchas gracias a los organizadores de esta conferencia, en la que me siento un poco intrusa dado que no soy especialista en las temáticas que ustedes trabajan. Soy, en cambio, alguien que vive espiando los trabajos de la gente de educación y tratando de aprender un poco de ellos.

Para entrar en diálogo con ustedes, quiero plantear algunas consideraciones sobre el lugar de la educación en el campo de la cultura, abriendo tres cuestiones. La primera es la de la competencia del maestro y del profesor secundario con los comunicadores mediáticos; los docentes no se proponen esta competencia explícitamente, pero ella, sin embargo, da forma a su experiencia cotidiana. La segunda cuestión es la de las relaciones conflictivas que se establecen en el campo cultural, entre los saberes disciplinarios y un nuevo conjunto de destrezas que se aprenden fuera de la escuela, mirando televisión, jugando video-juegos o navegando por Internet.

Y en tercer lugar, quisiera comenzar una reflexión, que quizá no sea demasiado original, pero que va a ser la reflexión de los próximos años, sobre la crisis del soporte material para la lectura que hemos llamado en los últimos siglos "libro" y sobre la introducción de otros soportes materiales que quizá lo reemplacen.

Vamos a la primera cuestión. Si pensamos el recorrido del siglo XX en la Argentina (Adriana Puiggrós es una especialista en esta historia educativa), se descubre una figura que es extremadamente prestigiosa en las primeras décadas del siglo, que se presenta casi con un prestigio épico en el imaginario colectivo: la figura del maestro y de la maestra.

En los últimos meses, he estado tratando de reconstruir la historia de vida de una maestra nacida en 1883 que dirige una escuela en la década del veinte. Queda muy claro, tanto desde la perspectiva subjetiva de esta maestra como desde la perspectiva de los documentos oficiales, el alto prestigio simbólico de la escuela y de su personal. La figura social del maestro o la maestra, como lo muestran los textos y las revistas (no estoy pensando sólo en revistas que tengan como tema la educación, sino en revistas de interés general), tenía un aura cultural que, por lo menos hasta la década del trein-

ta, se potenciaba por una asignación económica razonable. Ser maestro, ser maestra, era una forma aceptable de encontrar una colocación simbólicamente prestigiosa y económicamente respetable.

Sin duda, ésta no es la situación de hoy. Como las sociedades trabajan en la larga duración, hay algo de ese prestigio pasado que todavía subsiste. Frente a huelgas de maestros, la sociedad no reacciona del mismo modo que reacciona frente a huelgas de colectiveros, y nadie siente antipatía por los maestros como por los colectiveros. Hay algo en la actividad de los maestros, por una parte, y de persistencia de efectos de larga duración, por la otra, que todavía está presente en el imaginario como elemento residual.

Sin embargo, la figura del maestro se ha debilitado en la competencia con otras figuras, que hoy tienen incomparablemente más prestigio simbólico y construyen imaginarios emergentes o hegemónicos: las figuras del comunicador mediático, de la estrella mediática. Las nenas hoy no quieren ser maestras, sino modelos (y probablemente hayan acertado en su elección, si se piensa en el reconocimiento).

A diferencia de los pentecostales y otras denominaciones protestantes que encontraron una enorme, variadísima cantidad de estrategias para restituir al espacio religioso un fuerte interés (muchas de ellas venidas del mundo mediático, como lo muestra Pablo Semán en sus investigaciones), la escuela no pudo reponerse.

Los protestantes encontraron estrategias de enunciación prácticas, rituales que tuvieron que ver con los nuevos elementos y las nuevas estéticas de lo simbólico. El pastor electrónico es una de las figuras mediáticas de estas instituciones, que vieron cuál era la dirección del cambio y cómo estaban alterándose los esquemas de personajes y de narración socialmente interesantes. Frente a estas transformaciones, la escuela argentina está desconcertada.

Y esto me conduce al segundo punto que quería indicar brevemente: la posición intermedia y extremadamente incómoda en la cual quedan las instituciones formales (y la escuela no se salva de ello) entre la cultura *massmediática*, la cultura de las pantallas, y las formas, destrezas y saberes científico-culturales que son indispensables para la reproducción de la vida, que son indispensables para el trabajo, que son indispensables para la inclusión en un mundo tecnológico y político.

La escuela, como otras instituciones, está suspendida frente a este universo sobreabundante y barroco de las pantallas. Compite con sus elementos, más pobres tecnológicamente, quizá más pobres también desde el punto de vista de la pluralidad de oferta de símbolos persuasivos. Para decirlo muy sencillamente, no hay maestra que pueda competir con Susana Giménez, no hay maestra *super-woman*. La salida no pasa por convertir a las maestras y a



los maestros en Nico y Susana, sino en reorganizar culturalmente la escuela, reorganizar su discurso, sus experiencias, sus modalidades, y sus prácticas, teniendo en cuenta que el mundo no es hoy el mundo de los diarios, ni es el mundo de los libros, sino (cada vez más) el mundo de las pantallas.

Muy probablemente la solución no esté en llenar de pantallas las escuelas. Ésta es una reacción ciega, basada en un vínculo ciego con la tecnología. Muy probablemente la solución no esté en esa tendencia que mereció la tapa de la revista *Time* con la pregunta acerca de si, en los Estados Unidos, se estaba corriendo el riesgo de *videoclipizar* la educación y cuánto de pérdida y cuánto de ganancia había en esa tendencia.

*Videoclipizar* la educación es más de lo mismo, no formas distintas de aquello que necesitamos. Sin embargo, allí están, arrasadoras, las pantallas. No tengo ninguna solución frente a esto. Simplemente estoy planteando un problema tal como se percibe en la sociedad contemporánea. El conflicto persiste porque el mundo de las pantallas está fuera de la escuela y también está dentro de la escuela en el imaginario de los alumnos y de los maestros, quienes están tan integrados al mundo de las pantallas como los chicos. La cultura de los maestros y de las maestras, que hace cuarenta años era libresca, hoy es una cultura mixta, entre los discursos, prácticas, rituales, valores, y estéticas audiovisuales y los discursos y prácticas del libro. ¿Qué significan, entonces, nuevas tecnologías comunicacionales, nuevas tecnologías de pantallas en la educación? ¿Cómo puede una escuela en crisis económica rearmar su currículum y su didáctica para disputar una colocación en el imaginario colectivo? No tengo una solución; simplemente estoy compartiendo con ustedes un problema que ustedes conocen, probablemente, mucho mejor que yo.

Las cosas se agravan si nos referimos al tercer punto que yo quería abordar, la crisis de ese objeto que durante siglos fue el objeto eje, la piedra de toque de las culturas occidentales, es decir, de las culturas europeas y de aquellas regiones donde Europa se impuso, no como mero saqueador o colonizador temporario, sino como dinámica de formación de nuevos estados nacionales.

Ese objeto es el libro y su existencia está vinculada a destrezas que la escuela logró comunicar con una eficiencia impresionante en la Argentina de la primera mitad del siglo XX: la lectura y la escritura, que también están ingresando en una etapa crítica que las afecta tanto como al objeto libro. Cuando digo etapa crítica, no ignoro que se siguen imprimiendo libros por billones, sino que el libro ya no es el único artefacto de difusión, promoción y distribución de cultura. El campo que antes dominaban el libro, la revista y el periódico, la página impresa, ya está invadido por las pantallas. En una oposición que no quisiera que resulte maniquea, se podría decir que la cultura de los últimos doscientos años, y también la cultura popular de los últimos doscientos años, es

una cultura donde la página impresa se encuentra con la experiencia, como lo dice una hermosa frase de Carlo Guinzburg. La cultura que podemos prever de las próximas décadas será una cultura donde la pantalla se encuentre con una experiencia, y está en nosotros definir y discutir si la pantalla es suficiente soporte, suficiente interlocución para una experiencia, si las destrezas requeridas por una pantalla son suficientes para una incorporación plena y dinámica a los saberes y a los conocimientos de este siglo y del futuro.

Hace muy poco tiempo, y con esto voy a terminar, en un diario de Buenos Aires, hubo un conato de polémica (nunca hay muchas polémicas, en ese sentido pareciera que somos bastante posmodernos) que me pareció interesante. Los editores de libros sacaron una solicitada y varios artículos en contra de la difusión de las fotocopias, señalando que ése era un índice o un síntoma más de la crisis del lugar de la lectura en la cultura contemporánea y, sobre todo, en la cultura de los niños. Varios especialistas en educación salieron a defender, con una exaltación un poco siniestra, la práctica de la lectura, y también de una escuela, donde el libro fuera reemplazado por un conjunto de basura que se va deteriorando con el tiempo, y cuando digo con el tiempo, no digo con los siglos, sino con las semanas. Y defendían las fotocopias desde el punto de vista de la pluralidad cultural que introducirían en el aula, y también por razones derivadas de la crisis económica. La perspectiva económica me parece perfectamente pertinente.

Pero lo que más bien llamaba la atención era el modo en que se hacía de la necesidad, virtud: la miseria de las bibliotecas escolares, la ausencia de libros en las casas, la dificultad de acceso de los maestros y estudiantes a los libros (cuestiones de las que son responsables el Estado y la sociedad) se convertían en la virtud de la pluralidad cultural que un rompecabezas de fotocopias implantaría en el aula. Esta resolución es, a mi juicio, mala y extremadamente incompleta.

La situación del libro frente al mundo de las pantallas es débil (y no hablo del libro amenazado por las pantallas, porque tampoco me hubiera gustado hablar de los cuentistas orales campesinos amenazados por el libro, porque no pienso el cambio cultural en términos de amenaza, sino en términos de conflictos, que es mi forma preferida de la historia). Esta debilidad no anuncia necesariamente un mundo mejor: hasta ahora el libro es el más completo invento, el más cómodo, el más barato, el más accesible, de la tecnología de transmisión de saberes. Me pareció que el entusiasmo de algunos educadores por las fotocopias pasaba por alto un dato muy duro: que los presupuestos escolares y los presupuestos familiares "prohiben" los libros. Y me pareció que reivindicar la pluralidad de papelitos fotocopiados, que no llegan a fin del curso mínimamente legibles, no respondía adecuadamente a la radicalidad del conflicto que atraviesa no sólo a la escuela sino a la cultura contemporánea.



## LA CRISIS DE LA ESCUELA Y LOS CAMBIOS CULTURALES DE ESTE FIN DE SIGLO

### **Roberto Follari**

*Profesor titular de la Cátedra de Epistemología de las Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo. Investigador de la Universidad Autónoma de México.*

Primero quiero agradecer a los organizadores esta oportunidad de dialogar con Uds. y también de compartir la mesa con Beatriz Sarlo y Adriana Puiggrós, ya que es un gran gusto para mí.

En la exposición que hizo más temprano T. Tadeu da Silva se presentaron diversos niveles de análisis de la realidad actual. Yo voy a enfatizar la faceta cultural, no porque desconozca la socio-económica, sino porque tenemos tiempo limitado, y también porque quizá sea la menos evidente.

Los cambios de la cultura actual son visibles, pero, a la vez, muy complejos para su comprensión. Es por eso que voy a tratar de subrayar este aspecto. Obviamente existe un marco social en el que se producen los planes de ajuste, las condiciones de empobrecimiento de los países latinoamericanos, el aumento de la marginalidad, etc. Nadie los puede negar, porque son muy evidentes hoy en la Argentina, y porque forman parte de un panorama que hay que atender, y del cual hay que hacerse cargo. Pero esto se proyecta sobre un fondo cultural que es mundial, que está planetarizado, y que es lo que, en un sentido muy genérico, se suele denominar posmoderno. De ello quiero hablar en tanto y en cuanto me parece que afecta fuertemente a la escuela y retomo, entonces, una pregunta que manifestó T. Tadeu da Silva más temprano: "La escuela es una institución moderna. ¿Qué hacemos con ella en la época posmoderna?".

Ése es el tema: la escuela responde a una condición histórico-cultural definida, que ha cambiado y que está cambiando de una manera abrupta, para deslegitimar el tipo de función que históricamente cumplió.

Lo primero que señalaría son esos rasgos denominados posmodernos de la cultura actual, de alivianamiento, de narcisismo, de abandono de las grandes ideologías, de pérdida de la capacidad de proyecto, de disminución del peso de las letras en pro de las pantallas, como bien dijo ya Beatriz Sarlo. Pero constatar todo esto no significa adherir a ello; hago esta aclaración porque, muy a menudo si uno afirma que existen fenómenos posmodernos, hay quien dice: "Mejor no hablemos de eso, porque sería aceptar que se ha impuesto determinado tipo de cultura que no nos gusta". Sin embargo, hay que

advertir que, en realidad, una cultura individualista, una cultura narcisista, una cultura del hedonismo individual, también es una cultura de mayor tolerancia, de mayor respeto por el cuerpo propio y por el del otro, de mayor acceso hacia el goce personal, lo cual tiene sus beneficios indudables en relación a otras épocas.

Pero, por cierto, constatar simplemente estos hechos no significa afirmarlos. Es sólo delimitar qué realidad estamos viviendo, para ver qué hacemos con eso. Ya que no podemos cerrar los ojos a los cambios propios de una época.

Esto significa que los valores de la modernidad, valores universales como la justicia y la solidaridad, son recuperables no de la misma manera en que funcionaron en la época moderna, porque hoy tenemos condiciones culturales muy distintas, sino colocados de nuevo en vigencia sólo en la medida en que seamos capaces de reactualizarlos bajo los formatos posmodernizados. Dicho de otro modo: estamos en una condición tal, que tenemos que hacerle caso a esa cultura en la que estamos, tenerla en cuenta, para ver cómo le respondemos. Si mantenemos valores universales de cultura y solidaridad que no son posmodernos, tenemos que reconducirnos al interior de una cultura que ya no los plantea como centrales y resolver el problema de cómo los insertamos ahí. La escuela está ligada a la noción de universalidad de los derechos, a la noción de igualdad de posibilidades, a la noción de los currícula tradicionales homogéneos para todos, y sigue entonces una tesis de valores, que son los propios de la modernidad y no de la posmodernidad.

A veces tenemos nostalgia de otras épocas, de los años 70, de las grandes ideologías, de las enormes movilizaciones de masas, de las utopías totalizantes. Pero tampoco esa época fue un lecho de rosas; no sólo no lo fueron las reacciones autoritarias que se desataron frente a la acción de los grupos militantes de la época; sino que, incluso si hubo acciones de lucha política y de lucha cultural, en toda la contracultura de los 70, fue porque estaba instalada hegemonícamente una cultura autoritaria, a la que había que oponerse. Dicho de otra manera, el talante crítico es una modalidad del discurso que en su forma más pura quedó atrás, pues es propio de la modernidad. Pero no sólo criticidad había en la modernidad: también existía el enorme peso del mundo del dominio científico-técnico, de las mentalidades cuadrículadas que querían organizar todo según un relato único, de la moralidad tiránica y unívoca, bajo la cual nos sometían a todos, y de los papás que nos decían: "Esto lo hacés porque yo te lo mando". Todas esas cosas funcionaban, y no eran precisamente cosas laudables.

En realidad los teóricos lo han demostrado bien; Heidegger tiene un célebre artículo, "La época de la imagen del mundo", que vale la pena ver en el libro *Sendas perdidas*. En él, Heidegger afirma que toda la modernidad se



organizó bajo la idea del mundo como imagen, el mundo sujeto al análisis epistémico, como puesto en disección por parte de los sujetos, como objeto de conocimiento, sólo para ser utilizado técnicamente. Por lo tanto, en esta tesitura, el campo de la imagen, el mundo de la pantalla, es nada más que la continuidad exacerbada del espacio de la letra. No habría necesariamente una oposición entre ambos, sino que, en realidad, el predominio de la imagen ha venido a plasmar de manera objetiva lo que ya había instaurado la tendencia de la modernidad. Bajo este punto de vista, la posmodernidad, como Vattimo o Auge lo han dicho, es una sobremodernidad que no significa lo contrario de la época moderna, sino paradójicamente la inversión de ciertos efectos de la cultura moderna a nivel de lo cultural. Lo que queremos decir es que el dispositivo científico-técnico, el recurso de la técnica, ha sido la prolongación del brazo del hombre para dominar el mundo, pero a cierto grado de complejización del proceso técnico, la técnica ha llegado a rebasar al sujeto humano. Entonces: cuando clásicamente el sujeto estaba centrado, era idéntico a sí mismo, altamente metódico, el sujeto de Descartes, muy sistemático para dominar al mundo, pero cuando tal sujeto, gracias a esa capacidad, llegó a cierto tipo de desarrollo complejizado, terminó perdido en su propia obra.

Es decir, cuando uno vive en una ciudad enorme pierde el control sobre su existencia, como nos pasa a todos, por ejemplo, con los horarios en una ciudad como Buenos Aires. En estos casos, la técnica invierte su efecto. Con esto, lo que queríamos esclarecer es que este mundo posmoderno es fruto de la producción moderna, y que esta cultura que deplora la modernidad es el resultado proijado por la modernidad misma y sus tendencias immanentes.

Por ejemplo, la televisión, pilar constitutivo de la cultura posmoderna, es hija dilecta de la modernidad. La letra se asoció a la cultura ilustrada que promovió el control científico-técnico del mundo y que desembocó en la computación y la televisión. La Ilustración, como mostraron los hombres de la Escuela de Frankfurt, es correlativa de la industria cultural y la banalización generalizada de las significaciones sociales.

La material imposibilidad de retorno liso y llano a lo moderno no debe imposibilitarnos para advertir cuáles son las peripecias que la posmodernidad corre actualmente. En sus comienzos, implicó un talante alivianado y festivo, que hemos visto hasta la reiteración y el cansancio en los textos de Lipovetsky. Pero con mi equipo de investigación, hace tiempo que hemos acuñado la idea de "inflexión posmoderna". O sea: la fiesta se acabó. En el primer momento, sacarse de encima el Logos fuerte y el autoritarismo práctico resultó muy loable. Pero con el transcurrir temporal, se advierte que la falta de límites tampoco es por sí misma deseable: del simple desorden no se

extraen pautas de convivencia. Por ejemplo, en cuanto a la cuestión de los criterios de legitimación discursiva, fue un logro quitarse de encima la noción de Verdad única y excluyente. Pero ése es un proceso ya hace tiempo consumado. Ahora, la advertencia sobre la carencia de un horizonte normativo se hace evidente. Así se advierte que el goce del "todo vale" es casi lo mismo que decir que "nada vale", y que del regocijo sobre el pluralismo de opciones, a la percepción de que eso puede licuar la legitimidad de cada una de ellas, media sólo un paso.

De modo que cierto escepticismo surge por vía del déficit de sentido: en la era del vacío, existe carencia de bases normativas para legitimar la propia existencia, o, en otras palabras, falta de valores a qué aferrarse. Y ello motiva el segundo punto de esta "inflexión posmoderna" que postulo, y que vivimos: el retorno de fenómenos modernos en formato posmoderno. Reaparición de las ideologías, de la preocupación ética, de lo trágico, conceptos que estaban supuestamente liquidados por la posmodernidad. Pero cuidado, no retorno al pasado: lo que aparece está en el formato cultural de la época. En Italia gana la izquierda: pero gana cambiando el rojo por el verde, conformando el polo del Olivo, "alivianando" el talante. Lo cierto es que ya, consumado el espacio de la tolerancia y la diferencia, aparece su necesaria negatividad, sus déficits hoy se hacen patentes: ya no hay Logos autoritario contra el cual luchar, pero, por su parte, el espacio de la pura seducción narcisística liquida los compromisos y desustancializa los vínculos interpersonales, lo que lleva a sentimientos de soledad y vacuidad existencial.

Es éste el ámbito desde el cual asistimos a la decadencia de la letra frente a la imagen, de los intelectuales frente a los periodistas, de la ciencia frente a las religiones electrónicas y orientalistas: la ciencia se legitima actualmente mucho más por la eficacia al servicio de la tecnología, que porque se le asigne alguna capacidad cognitiva intrínseca.

Y otros universales de la modernidad están en disolución: el Estado Nación ya no monopoliza la representación ante la globalización creciente, y por ello, la noción de ciudadanía, referida a tal espacio institucional, también aparece perdiendo su perfil y definición (hoy lo político, menos que nunca, se identifica con lo estatal, aunque por supuesto no lo excluya).

Esto último es aprovechado por el neoliberalismo excluyente en auge, que no cuenta con buenos sociólogos, pero sí, con buenos diagnósticos sobre todo aquello que pudiera favorecerlo: de tal manera que se cambia la categoría de ciudadano por la de consumidor, y los medios masivos y el mercado aparecen entonces como los agentes de la constitución del tejido social y de la integración de conjunto. La política y la acción estatal son difuminadas y —en lo posible— clausuradas.



Siendo así, el rol otorgado a la escuela aparece claro: conformar consumidores sumisos y ávidos, alejados de cualquier idea relativa a las formas de organización de lo social, ligar la formación a la tecnología apropiable en términos de beneficio privado.

He aquí una notoria carencia de la Ley Federal de Educación: se ocupa (con visibles problemas, como la ubicación del tercer ciclo de la EGB o la formación del Polimodal en lo terminal y lo propedéutico a la vez) de la relación escuela/tecnología, y lo hace desde un imaginario de armonía entre formación tecnológica y empleo, pero de la cultura actual no dice nada. Del déficit de legitimación de la escuela en épocas posmodernas, nada. De cómo relacionarse con la demanda cultural estudiantil, particularmente de los adolescentes, ningún indicio. La predominancia de los criterios de funcionalidad operativa sobre los de la lógica de legitimación en el plano simbólico y de sentido resulta absoluta y unilateral.

La escuela está sometida a sus propias fuerzas en esta readecuación a los tiempos, si es que las directivas globales del sistema no se hacen cargo. Ella tiene que volver a tener sentido como institución, y a la vez, establecerse como lugar de discusión de las formas de constitución de sentido en el todo social. Es el sitio donde la sociedad puede pensarse a sí misma en su déficit normativo en curso. Para ello, es decisivo que lo que está fuera de la escuela pase también a estar dentro: video, televisión, computadoras. Y no para hacer lo mismo que se hace fuera, sino para decodificar con procedimientos específicos lo que todos los días se ve y hace en las casas. Es decir: no necesitamos tanto videos educativos, como discusión sobre los *culebrones*, los noticieros, las series, los *teleshows* que vemos diariamente. Para ponerle palabras al caos imaginario en que se dibuja la imagen. Pero partiendo de esas imágenes por las que los estudiantes se interesan cotidianamente.

Por todo lo dicho, la formación docente no tiene que sostenerse sólo en el plano universalista y abstracto de la configuración de buenos conocimientos científicos. Esto sin duda debe sostenerse, para superar el viejo déficit de la no-relación entre la cultura normalista y de Institutos del Profesorado, por una parte, y de la ciencia que se expresa en la Universidad, por otra. Pero además, habrá que hacerse cargo del tema de los desfases entre la cultura en que se formó el docente, y aquella en la que se ubican los alumnos hoy. Habría que superar el miedo a las tecnologías visuales y trabajar en la temática de interpretación de mensajes. Será necesario cuestionar el propio imaginario y la base inconsciente de los roles y actitudes que se asumen en el aula. Revisar—haciéndolos autoconscientes—los esquemas prácticos del docente, que obviamente tienen mucha mayor influencia que los conocimientos formalmente

adquiridos, a fin de remover en lo que resulte posible, a través de técnicas que permitan trabajar sobre la propia práctica, en grupos pequeños de reflexión.

Para buscar una estrecha relación entre marco institucional específico y tipo de trabajo, entre peculiaridad de la situación y procedimientos a poner en curso, habría que evitar los grandes marcos generales y uniformes en la capacitación y el perfeccionamiento de los docentes en ejercicio. Los planes generales adolecen de falta de adecuación, y hoy más que nunca, en la cultura posmodernizada "lo pequeño es hermoso": lo universal sucumbe frente a realidades específicas que modelan los intereses.

Debemos alejarnos de cualquier oposición entre polos que debieran ser complementarios. Insistir en la calidad científica (a veces subordinada por cierta mirada pedagógica que privilegia autorreferencialmente lo didáctico por sobre el conocimiento disciplinar) y en la calidad teórica, para la formación de los docentes de todos los niveles del sistema educativo. En este aspecto, hay aún mucho por hacer por parte del Conicet y la Universidad. Ambos deberán aprender a conocer los otros ámbitos educativos del país, para adecuarse cada vez más a sus características.

Por otra parte, es imprescindible asumir la peculiaridad cultural de la época, a fondo, y enfrentar el problema de modificar la cotidianidad institucional y la de cada uno de los docentes, de acuerdo a todo el análisis que hasta aquí hemos desarrollado. Sin la adecuación de las modalidades de la formación docente a las características de la época, seguiremos sin estar a la altura de los desafíos estratégicos del momento. Los actores del sistema educativo no debieran esperar que estos planteos les lleguen formulados desde las autoridades (si así fuera, sería para celebrar) pues, sin duda, en la mayoría de los casos habrá que hacerse cargo, mediante alguna forma de agregación colectiva, del planteo de opciones propias. Éste es el único modo de ir superando la pasividad respecto de políticas que vienen planteadas desde el vértice del sistema educativo.



## LA ESCUELA SUSPENDIDA Y EL PROBLEMA DEL TRABAJO

### **Adriana Puiggrós**

*Doctora en Pedagogía. Especialista en Historia de la Educación. Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Diputada Nacional.*

Buenos días. Yo quiero organizar lo que voy a decir en torno a una frase que dijo Beatriz. Beatriz Sarlo dijo "la escuela está suspendida". Creo que es una frase que, si nos detenemos en ella, si la pensamos, la trabajamos, si nos dejamos llevar por ella, puede ser realmente muy interesante.

Porque si la escuela está suspendida, entonces yo empiezo a entender por qué estamos todos acá y por qué se junta tanta gente a reflexionar sobre los problemas educativos. Por qué la gente, inmersa en lo que ha dado en llamarse la crisis de la educación, se hace un espacio donde todo se suspende para tratar de entender ¿qué es lo que pasa?

"La escuela está suspendida". A partir de ahí, yo pienso: lo que pasa es que se suspendió la narración; los maestros, los profesores se sienten invalidados para seguir narrando, y esto es muy grave. Porque si se sienten invalidados para narrar y dejan de contar, esta suspensión es la interrupción del relato y de la serie de objetos, de símbolos y de rituales que constituyeron la escuela durante tantos años. De pronto, los chicos y los docentes y todos en la escuela pierden las coordenadas de tiempo y espacio que organizaron desde siempre a la institución escolar. Ésta sí es una situación donde la escuela está suspendida. Digo suspendida, porque la escuela no se acabó, a pesar de su desprestigio sigue siendo el espacio designado socialmente para la obtención de aprendizajes sistemáticos. No hay ningún otro espacio, no hay ninguna otra formación de la sociedad que pueda sustituir a la escuela.

Como ustedes bien saben, la escuela fue organizada para desenvolverse, transitar y para que la gente se incluyera en los carriles de la Nación. El sistema educativo moderno está íntimamente vinculado con la estructuración y el desarrollo de los Estados Nación. La crisis de estos últimos compromete la historia misma de la escuela y con ello su proyección hacia el futuro. Toda la historia de la escuela empieza a presentar fracturas que al no ser debidamente comprendidas y conceptualizadas nos impiden estructurar un relato hacia el futuro.

La radicalización del presente, que se registra hoy entre los jóvenes, está producida, en gran parte, por la imposibilidad que ellos tienen de ubicarse en algún relato que les permita proyectar un estudio, un trabajo o una acti-

vidad recreativa e imaginar así, un futuro posible. Se trata de una ausencia que genera una fuerza brutal que reestructura el tiempo de los jóvenes transformándolo en un permanente presente.

Hoy los nuevos lugares de socialización de los jóvenes son la cola donde se busca trabajo, la esquina donde se lavan los vidrios, el lugar del barrio en el que se juntan sin tener nada definido que hacer, el *shopping* o la disco. En estos lugares donde se concentran sin que medien acciones estructuradas, sin conductas ya pautadas para seguir, existen pocas posibilidades de proyección.

Los chicos no pueden pensar para adelante, no tienen relatos donde proyectarse, no tienen carriles por los cuales ir y ser llevados. En la construcción de este fenómeno, el problema del trabajo, de la crisis del concepto de trabajo, es para mí central. No voy ahora a desarrollar este problema porque me llevaría mucho tiempo, pero sí, quiero insistir en su carácter fundante. La crisis del trabajo, no sólo del trabajo como actividad, sino como valor, como organizador de la vida, como actividad creativa, me parece un dato básico para entender la problemática de los jóvenes.

Si bien la escuela argentina procesó muy mal su relación con el trabajo, lo mantuvo como un problema pendiente que generaba apariciones fantasmagóricas en su currículum y en su práctica. Hoy el problema del trabajo aparece efectivamente como un fantasma que interpela a la educación y exige que lo enfrentemos. El fantasma se corporiza en la imagen de los chicos sentados sin hacer nada en el techo de la escuela, en la puerta de la escuela, en la esquina, en la calle, en la parada del semáforo y en la entrada de la disco. Es una imagen que tiene que sacudirnos y nos convoca a pensar de nuevo: ¿qué es lo que está suspendido?, ¿qué esperan estos chicos?, ¿están esperando algo?, ¿tienen algo para esperar?

Nosotros, como adultos, debemos preguntarnos cómo estamos pensando las cosas y qué les estamos relatando, qué cosas les estamos enseñando, como para que ellos puedan imaginar su futuro, puedan estar motivados para producir, para crear. Cuando los chicos contestan a las dos encuestas que hizo el diario *Clarín*, y a algunas otras que se han hecho, que lo que les interesa es trabajar, cuando dicen: "si yo pudiera no estudiaría", "yo lo que más querría es trabajar", me parece que es un discurso que hay que atender. Los chicos quieren trabajar sabiendo que trabajar es lo que menos se puede en esta sociedad y, a la vez, es lo que ellos más quieren. El espacio del trabajo, y -vuelvo a decir- el trabajo desde el punto de vista ético, desde un punto de vista ontológico, pedagógico, económico-social, pareciera ser, por lo menos en la imaginación de muchos jóvenes, un lugar de construcción de identidades. En ese sentido, el no trabajo, la inexistencia de lugares de trabajo, la frustración frente al trabajo, es algo muy fuerte que debe ser considerado y



analizado en relación con su impacto en el discurso pedagógico y escolar. La escuela, los espacios educativos formalizados están bastante desprestigiados como lugares de construcción de identidades, y también son lugares donde quizá ya no se espera o se espera menos; sin embargo, allí hay chicos sentados sin hacer nada y están esperando.

Frente a todo esto, tomo nuevamente una pregunta que planteaba Beatriz y que me pareció también muy importante. La pregunta es cómo puede la educación, cómo puede la escuela, cómo pueden los jóvenes, cómo pueden los chicos, cómo pueden los docentes, cómo pueden todos ellos rearmarse y disputar su ubicación en el imaginario colectivo.

Sobre este interrogante, me parece que el abordaje que hace Beatriz es fundamental, ya que empezó diciendo "voy a hablar del lugar de la educación en el campo de la cultura". Este recorte que hizo contiene una decisión que yo festejo. Pues no se trata, entonces, de incursionar en el campo de la tecnología, no es allí donde se pueden resolver los problemas educativos, sino que la educación es una cuestión que debe ser tratada y ubicada en el campo de la cultura.

Al reubicar la educación en el espacio cultural, los problemas que la aquejan adquieren otra dimensión y otro sentido. Se trata de problemas políticos que no pueden ser circunscriptos a lo que habitualmente llamamos política educativa. Ya no es un problema de planeamiento, ni técnico-legal, ni administrativo, y, menos aún, un problema simplemente didáctico en el sentido tradicional. Con esto, no estoy descalificando la didáctica, sino que considero que habría que retomar y reformular la didáctica ya que, finalmente, quizá, es nuestro campo más específico. Digamos que tampoco es un problema de la didáctica tradicional, sino que la educación pasa a ser un problema de la cultura política del país.

## CAPÍTULO II

### LA FORMACIÓN DOCENTE COMO POLÍTICA PÚBLICA Y COMO POLÍTICA EDUCATIVA

#### **Presentación**

Silvia Duschatzky

#### **CONFERENCISTA**

THOMAS S. POPKEWITZ

#### **PANELISTAS**

JORGE CARDELLI

GUILLERMINA TIRAMONTI



## PRESENTACIÓN

El eje que propuso este panel fue el abordaje de la formación docente como problemática inscripta en las particularidades de las condiciones sociales contemporáneas. Las ponencias en su conjunto destacan la necesidad de analizar la cuestión en relación con los cambios sociales y con las nuevas lógicas que rigen a las políticas públicas, en los marcos de la globalización y el libre mercado.

La deslegitimación del Estado como organismo capaz de asegurar un orden social que permita combinar las necesidades de acumulación capitalista con el bienestar social, las tendencias a la exclusión que presentan los mercados de trabajo y las nuevas formas de interacción que resultan del desarrollo tecnológico ponen de relieve lo inadecuado de los tradicionales mecanismos de regulación social y las modificaciones que se están realizando en este sentido.

En este marco, Thomas Popkewitz, enfatizando el caso de los EE.UU., se ocupa de desentrañar la posición de la reforma educativa y de la formación docente a partir de analizar las relaciones de poder que están asociadas a los procesos de producción social, regulación y creación de disposiciones humanas.

Por su parte, Guillermina Tiramonti, teniendo como referente el contexto latinoamericano y particularmente el argentino, pone de manifiesto la relación entre los procesos regulatorios que caracterizan a los movimientos de reforma educativa de este fin de siglo y los valores procedentes de la economía que funcionan como soporte legitimador.

Jorge Cardelli, a su vez, desde la perspectiva gremial procura analizar los lazos entre “las políticas neoliberales” y los supuestos de la Reforma Educativa, al tiempo que llama la atención sobre sus impactos en el imaginario colectivo docente.

El modelo docente de los 90 aparece definido desde discursos que convocan a la “autonomía”, la “participación”, la “reflexión”, la “eficacia”. Popkewitz problematiza estos supuestos o, más bien, se dispone a una tarea deconstructiva para poner de relieve que, en realidad, se trata de un dispositivo discursivo de “administración de la libertad”. La noción de *gubernamentalidad* elaborada por Foucault es adoptada, porque resulta de utilidad para pensar al poder en términos de productividad de disposiciones y subjetividades. En este sentido, Popkewitz considera que las disposiciones morales y la cognición son ámbitos de lucha, porque es allí donde van a consolidarse ciertos patrones discursivos.

El lenguaje, como poder simbólico que construye identidades, motiva a Popkewitz a pensar las reformas educativas como discursos “productivos” de

acción. La hipótesis del autor es que los discursos sobre la autonomía docente no representan perspectivas contrarias al ejercicio del poder, sino que constituyen una pieza clave del mismo. La *gubernamentalidad* consiste en operaciones discursivas de adjudicación de sentido, mediante las cuales se regulan las prácticas docentes. De modo tal que los significantes "participativo", "pragmático", "reflexivo" no son categorías neutras ni abiertas semánticamente. Constituyen modos de razonamiento que construyen el sujeto educacional y se enlazan a cuestiones de poder.

No obstante, en los patrones actuales de la formación docente lo nuevo está planteado en los campos de interpelación. A diferencia de parámetros históricos que definían la capacidad docente en relación a sus saberes y sus prácticas, hoy se agrega la apelación a su responsabilidad individual. La actividad docente no sería sólo el ámbito de desarrollo de competencias particulares, sino el campo de actividad en el que se despliegan un conjunto de disposiciones personales.

Las racionalidades políticas e institucionales de las políticas de reforma de la formación docente apelarían a la subjetividad como el núcleo fundamental de interpelación. El énfasis en la "autonomía" del docente o en su capacidad de participación constituye, en palabras del autor, un dispositivo discursivo orientado a "administrar la libertad" mediante la regulación del sentido. En esto consiste la gubernamentalidad.

Tiramonti, en consonancia con los planteos de Popkewitz, señala que la escolarización, a partir de la modernidad, forma parte de un sistema más amplio de regulación social en el que participa como sujeto y objeto de la misma. Desde este punto de partida, se ocupa de analizar las estrategias de control y regulación social implementadas por la Reforma Educativa mostrando los núcleos de sentido provenientes de una nueva constelación de valores procedentes del campo de la economía.

La competitividad de los mercados en el flujo mundial de intercambio de bienes y servicios será el principio estructurante de las reformas educativas en la región, y el que impulsará la reformulación de la gestión institucional y de la concepción del conocimiento. El nuevo paradigma educativo se asienta entonces en la descentralización de la administración y del financiamiento, la autonomía escolar y la responsabilización de los actores sobre los resultados educativos. En la misma dirección, el conocimiento se legitima por su valor de cambio.

Siendo el mercado el espacio en el que se dirimen los derechos de los ciudadanos, la eficacia, la eficiencia y la capacidad competitiva son la nueva medida de lo justo, redefinen los alcances de lo pensable y estructuran el campo de las prácticas de los agentes educativos.



La reforma como dispositivo de control, plantea Tiramonti, se revela en una política de descentralización que a la vez que genera una fragmentación del espacio público permite una fuerte centralización de recursos de regulación en manos del Estado Nacional, quien direcciona los sistemas a partir del diseño de los currícula y de la definición de los parámetros de evaluación.

Asimismo, Tiramonti llama la atención sobre un desplazamiento del carácter público que históricamente definió a los sistemas educativos. Si bien la misión civilizatoria de la escuela comportaba una dilución de las identidades diferenciales, ella promovió, al mismo tiempo, la construcción de una arena pública que suponía la realización de un imaginario común de pertenencia. Por el contrario, el paradigma de los 90 propone una vuelta a la comunidad, pero lejos de una propuesta pluralista, limita el desarrollo de los sujetos a las restricciones materiales y simbólicas de las fronteras locales, y reduce el espacio compartido "donde realizar el mito de la igualdad".

Jorge Cardelli, dirigente de Ctera, señala que el discurso de la Reforma Educativa se apoya en la articulación de aspiraciones educativas modernizadoras, proclamadas desde el progresismo educativo, con las ideas de corte economicista reivindicadas por organismos internacionales como el Banco Mundial.

Desde su punto de vista, el diagnóstico educativo procedente del campo de la investigación, que en los últimos años ha llamado la atención sobre el deterioro de los procesos educativos y la desjerarquización cognitiva, funciona como soporte legitimador del discurso "neoliberal" que coloca en el conocimiento instrumental el énfasis del desarrollo social.

La impronta economicista tiende a jerarquizar la iniciativa y la responsabilidad particular. Desde aquí, el docente, considerado en términos individuales, sería el principal agente de la transformación educativa y el rendimiento del alumno, equiparable a la calidad del producto de un proceso productivo. Los criterios que guiaron la elaboración de las pruebas nacionales de evaluación de la calidad confirmarían este supuesto.

En su opinión, el carácter tecnocrático de la Reforma es fortalecido mediante estrategias como la transferencia de las escuelas a las provincias. En efecto, la transferencia forma parte de una política de reforma que, para instalarse, necesita reducir los márgenes de conflicto. De este modo, la problemática salarial, al dirimirse en los marcos jurisdiccionales, "descontamina" el debate sobre los principios de la Reforma, y refuerza el imaginario de "neutralidad" de la racionalidad técnica.

Desde su perspectiva, el discurso de la "autonomía docente e institucional" proclamado por la Reforma resulta un contrasentido en el marco de una política salarial de ajuste que denota una desvalorización del trabajador docente.

Jorge Cardelli considera que el impacto de la Reforma en el trabajo docente se manifiesta en el aumento de la incertidumbre y de la vulnerabilidad de las condiciones laborales. Asimismo, sugiere que las alianzas estratégicas que abonaron el proceso de reforma, en relación con las decisiones sobre los contenidos curriculares, se construyeron con los sectores de la inteligencia técnica y la Iglesia, excluyendo a los actores educativos. Aquí radica una de las paradojas del discurso que reivindica al docente "reflexivo", "participativo" y "colaborativo" o tal vez, en términos de Popkewitz, forme parte de aquellas operaciones de adjudicación de sentido que hacen a la gubernamentalidad.



## GUBERNAMENTALIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE

**Thomas S. Popkewitz<sup>1</sup>**

*Profesor y Director del Departamento de Currículum e Instrucción de la Universidad de Wisconsin-Madison. Se especializa en temas de Sociología del Conocimiento, Formación Docente y Currículum; en los últimos años ha sido un estudioso y difusor de la perspectiva foucaultiana.*

En primer lugar, quiero comentarles que el título de este seminario "Políticas de Formación Docente" suscita en mí una observación, que me gustaría compartir con ustedes. A comienzos de los años 70, organicé un curso de doctorado en mi Universidad que se llamaba "La formación docente como socialización ocupacional". Tuve el apoyo de mi departamento, aunque no sabían bien de que se trataba la socialización ocupacional ni la formación docente. Desde entonces y hasta hoy, la formación docente ha sido motivo creciente de preocupación en la investigación y en las políticas educativas, a tal punto que se convirtió en la división más importante de la Asociación de Investigación Educativa (AERA) de los EE.UU. De alguna manera, y a partir de esta primera observación, lo que voy a tratar de analizar es este cambio producido desde entonces hasta ahora, pensando a la formación docente como un tema fuertemente vinculado con el cambio social y con los discursos sobre la escolarización y la enseñanza.

Para ello, voy a sostener que existieron históricamente patrones cambiantes de gubernamentalidad<sup>2</sup> de la docencia y de la formación docente. Si comienzo con una rápida síntesis, deberé señalar que en los Estados Unidos, en el siglo XIX, hubo una reconstrucción de la docencia desde el modelo previo de la revelación hacia modelos que se centraban en la reflexión. A partir de ese momento, se dijo que el docente debía rescatar al niño, pero ese niño ya no era el de la Iglesia —típico del período anterior centrado en la revelación—, sino el niño de la escuela y la sociedad —acorde a esa nueva etapa centrada en la reflexión—, que se halla inscripto en un proyecto social colectivo. En los años 90, el proyecto de gubernamentalidad de la docencia incluye la revelación y la reflexión, e instituye un

1 Traducido por Inés Dussel y Pablo Pineau.

2 Este concepto es tomado de Michel Foucault (1979) y a su vez, es utilizado y reelaborado por el autor y M. Á. Pereyra (1994), en "Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa", en: Popkewitz, Thomas (comp.) (1994) *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona, Pomares-Corregidor (N. de los T.).

nuevo modelo de docente, al que se califica como participativo, colaborativo, pragmático, esto es, un docente que sea capaz de construir conocimiento por sí mismo. Estas ideas merecen una aclaración, para evitar malentendidos: los conceptos "individuo" o "personal" los utilizaré siempre en referencia a proyectos de gubernamentalidad inscriptos en las nuevas teorías didácticas que se relacionan con el cambio social y con los sistemas sociales de inclusión y exclusión.

A lo largo de mi exposición, sostendré como premisa que no se pueden tomar las categorías políticas para usarlas directamente como categorías analíticas educativas. Dicha utilización conduciría a catalogar los procesos sociales en oposiciones entre el Estado y la sociedad civil, a etiquetarlas como de derecha o izquierda, a hablar de las reformas en términos de centralización o descentralización, de liberalismo y neoliberalismo, y, por lo tanto, a analizarlas con la óptica del siglo XIX. Voy a argumentar contra dichas categorías y ese modelo de análisis, porque creo que sostienen una concepción errónea de la historia, y fracasan en reconocer los cambios que hoy están teniendo lugar. En cambio, voy a basar mi análisis parcialmente en Foucault y en Bourdieu, y en parte en teorías de la globalización. En cierta manera, el análisis se basa en lo que, al menos en los EE.UU., se llama teoría social posmoderna, que es una manera de reconstruir la teoría y las condiciones educativas y sociales.

Así, voy a partir de las siguientes premisas:

1. La invención de las Ciencias Sociales y de la Educación como campos de saberes se vincula con la producción e institucionalización de nuevas relaciones sociales durante el siglo XIX. Estos procesos ligaron los registros de libertad individual a los registros de administración social mediante dispositivos que atravesaban la vida social e individual y la moldeaban para el logro del progreso.

2. A fines del siglo XIX, las disciplinas sociales eran parte de movimientos sociales y políticos vinculados con "la cuestión social", en tanto promoción conjunta de las condiciones sociales y de la autorresponsabilidad en una sociedad liberal democrática. Los principios del conocimiento disciplinario funcionaron también como guía para la construcción de una "individualidad", comprendida, organizada y llevada al acto por un ciudadano productivo, autorreflexivo y automotivado. En cierta forma, esto es lo que Foucault llama la "gubernamentalidad", y lo que en una forma diferente, Elias denomina "el proceso civilizatorio". A su vez, las ciencias educativas tradujeron dicha racionalidad política en la construcción de la pedagogía.

3. Desde la teoría social posmoderna, los debates en Ciencias Sociales pueden ser leídos como un cuestionamiento a dicha ligazón entre los registros de la administración social y los de la libertad individual. El conocimiento



to producido por las Ciencias Sociales es comprendido, a la vez, como liberador y como limitador, por eso los actuales debates se ocupan de investigar cómo los sistemas de conocimiento califican y descalifican la participación y la acción individual.<sup>3</sup>

Voy a comenzar, entonces, por el siglo XIX. La docencia estadounidense de dicha época es un ejemplo de construcción de una racionalidad democrática liberal. Desde Humboldt hasta Hegel, pasando por la filosofía moral y política poskantiana, se compartía la creencia de que el individuo debía actuar con autodisciplina y autonomía. Sin embargo, con respecto a este concepto, hay una paradoja en el desarrollo del gobierno constitucional: para que ese gobierno esté limitado o controlado, hay que definir esferas o ámbitos ciudadanos o civiles que no estén involucrados con el gobierno; al mismo tiempo, hay que construir un ciudadano que pueda operar en esas esferas en las que el Estado no puede intervenir. Por ejemplo, si el Estado no debía actuar sobre la familia, entonces la familia debía actuar de tal forma que no contradijera al Estado. Los estudios sobre historia de la familia, tanto en Francia como en los países de habla inglesa, dan cuenta del esfuerzo tremendo que se realizó para construir el ámbito doméstico, a la mujer, al hombre, al niño, de acuerdo a estos nuevos patrones.

El Estado moderno se desarrolla, casi paradójicamente, administrando la libertad individual, y aquí es donde la noción de gubernamentalidad de Foucault es muy útil, porque expresa la nueva relación entre estas prácticas de gobierno del Estado y los comportamientos y disposiciones individuales. Si el Estado iba a ser responsable por el bienestar de los ciudadanos, entonces la identidad de los individuos tenía que estar vinculada a los patrones administrativos que había en la sociedad. Así, las nuevas instituciones de la salud, el empleo y la educación vincularon los objetivos de bienestar social del Estado con las disciplinas que organizaron una ciudadanía autorreflexiva y autogobernada.

Las instituciones del Estado moderno debían producir un tipo particular de sujeto autónomo que debía ser libre, automotivado y sin determinaciones externas. El Estado debía controlar al individuo, que a su vez debía controlar el cambio a través de la racionalidad y la razón. En este punto, podemos hablar de la transformación de la revelación —típica de períodos anteriores— en autorreflexión —típica del siglo XIX.

Creo que la historia de la escuela puede leerse según esta lógica: la escolarización masiva es una práctica de gubernamentalidad de la infancia. Para es-

3 Estas premisas han sido desarrolladas en extenso por el autor en otros trabajos. Al respecto, remitimos al lector a la obra citada en la nota anterior y a Popkewitz, Thomas (1995), "La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente" y "La reestructuración de la teoría política y social: Foucault, el giro lingüístico y la educación", ambos en *Propuesta Educativa* n° 13, Bs. As, FLACSO-Miño y Dávila (N. de los T.).

to, es necesario comprender que las disposiciones morales y la cognición son ámbitos de lucha social; así, desde comienzos de este siglo, las escuelas se plantearon como misión la inclusión de los niños en las condiciones de la vida moderna, a la vez que produjeron un tipo de individualidad productiva y capaz de monitorearse a sí misma. La enseñanza no sólo debía darles información a los niños, sino también equiparlos con prácticas especiales para "problematizarse" a sí mismos a través de sistemas calculados de autoexamen y de autoconciencia. Las conceptualizaciones sobre la infancia, sobre el aprendizaje y sobre el currículum incorporaron técnicas y procedimientos culturales específicos para gobernar los comportamientos morales por los cuales los niños debían conducir sus acciones. Las teorías pedagógicas tenían que moldear los deseos y maximizar las capacidades intelectuales de la infancia.

En ese contexto, se empezó a desarrollar la formación docente institucionalizada, porque para construir la infancia, había que construir la docencia. Quiero subrayar muy especialmente la historicidad de esta construcción. Leyendo los diarios personales de las maestras y maestros de principios del siglo XIX, me llamó la atención que no apareciera una preocupación especial por lo que nosotros llamaríamos hoy las prácticas de enseñanza o de docencia. Estos diarios hablan acerca de su comunidad, su fe cristiana, pero no encontré ni una palabra sobre lo que se hacía en las escuelas. Por el contrario, cuando uno analiza los diarios de finales del siglo XIX, comprueba que la mentalidad ya es diferente, que la manera en que hablan sobre la enseñanza es distinta; y si uno habla con los docentes estadounidenses hoy, encuentra toda una serie de discursos específicos más elaborados. Por ejemplo, uno no puede tener una escuela moderna sin un discurso sobre la infancia; es casi imposible, al menos en los EE.UU., hablar de la escuela sin hablar de concepciones de la infancia. Sin embargo, a comienzos del siglo pasado, los maestros no tenían una forma específica de referirse a la infancia.

Lo que sucede a partir de fines del siglo XIX es que se empiezan a desarrollar modos científicos —esto es, disciplinarios— para pensar acerca de la infancia. Cuando digo científico, no quiero decir que haya una sola manera de pensar científicamente, y mucho menos que sea esta versión particular. Sin embargo, si uno analiza la historia del currículum ve como se erige como científica una forma particular de razonamiento acerca de qué es un niño y qué es un docente. Si uno lee la psicología educacional y las pedagogías de esa época, comprueba que había una noción universalizada de quién era ese sujeto "niño" que había que formar. Esto se ve, por ejemplo, en los trabajos de John Dewey, G. Stanley Hall, o Edward Thorndike. Más allá de sus diferencias, cada uno de ellos trata de desarrollar modos racionales de entender y organizar el vínculo docente/alumno.



Ahora bien, existen otros procesos sociales de aquel entonces, cuyo análisis tiene mucha importancia para pensar lo que hoy sucede. Por ejemplo, uno de los problemas de la escuela norteamericana fue su centralización, que, por otra parte, es muy diferente de la centralización que uno ve en el contexto europeo. En el caso de los EE.UU., la organización del sistema era local, en el sentido de que había sistemas distritales de educación. Sin embargo, había una centralización importante a nivel del discurso. Uno de mis estudiantes de doctorado hizo un estudio histórico sobre una escuela secundaria en el Norte de Wisconsin, y observó que había pedagogos y científicos sociales que viajaban desde Chicago hasta el Norte de Wisconsin para decir que los niños tienen infancia y dar charlas sobre cómo es esa infancia, y en consecuencia, para hacer recomendaciones sobre cómo se tienen que organizar las escuelas; es decir que producían discursos de administración escolar. Esta gente que venía de Chicago no sólo hablaba para el personal de la escuela sino que hablaba también a la comunidad. Es importante señalar que, si uno se traslada por los EE.UU., encuentra un sistema escolar descentralizado, pero —aun así— siempre se habla sobre la escuela de la misma manera, no importa adónde uno vaya, aparece un nivel de discurso que es uniforme. En aquel momento de cambio de siglo, una de las modificaciones más importantes en las escuelas norteamericanas fue la presencia de nuevos administradores escolares, que pensaban que había que crear la identidad de los maestros, que los docentes tenían que ser reclutados, moldeados y educados para servir a ese nuevo sistema centralizado. A principios del siglo XX fue una gran innovación que los docentes fueran contratados por la oficina central, por los administradores, en vez de por las comunidades locales; al mismo tiempo, muchos de estos administradores fueron educados en estas nuevas universidades que incluyeron la nación en el imaginario social. La dificultad era que los docentes que venían a trabajar a las escuelas no tenían este lenguaje o imaginario, y su sentido de la lealtad era hacia sus comunidades locales y hacia sus grupos étnicos. Uno de los problemas que se enfrentó en ese momento fue el de reconstruir a los docentes, para que ellos no se asociaran con los grupos locales, ni tuvieran lealtades tan fuertes hacia sus grupos étnicos; en otras palabras, lo que hubo que hacer fue sacar a los padres y a la “comunidad” de la escuela. Una de las mayores innovaciones de hoy es volver a convocar a los padres a la escuela, pero sobre una base bastante diferente.

Pero, ¿cómo fueron “deshechas”, o desarmadas, esas nociones de comunidad y de etnicidad? Los administradores planteaban que los docentes debían ir a escuelas formales de formación. Una de las maneras de entender la introducción de la formación docente en el nivel universitario es observar

que constituyó una manera de remoldear, de dar nueva forma a la fuerza de trabajo docente, y de separarla de las comunidades locales y, a través de ello, de los compromisos y las alianzas políticas que los docentes pudieran tener dentro de sus comunidades. Estos esfuerzos para reconstruir la docencia del siglo XIX estaban vinculados a proyectos sociales colectivos, como son el desarrollo de una noción de Nación, los movimientos y luchas sociales y la constitución de la burocracia.

Resumiendo, hasta ahora he sostenido que la docencia y la formación docente del siglo XIX estaban vinculadas a la construcción de una sociedad democrática liberal interesada o preocupada por la administración social del individuo, y que la escolarización de masas fue un ámbito de lucha en el cual se construyó este individuo democrático. También sostuve que la revelación fue reemplazada por la reflexión, y que este cambio estaba vinculado a nuevos proyectos sociales.

En la actualidad, cambiaron los proyectos sociales; la reflexión sigue estando presente pero como una noción diferente, y la escuela de masas sigue siendo una esfera de lucha. Por lo tanto, no la considero, *a priori*, como una institución liberal, conservadora o radical, sino como un conjunto histórico de relaciones donde se dieron estas luchas. Quisiera hablar ahora, sobre estos cambios actuales que muchas veces se llaman neoliberales, ya que, aunque en un sentido político pueda decirse que son neoliberales, la idea de neoliberalismo se cae a pedazos, si uno historiza lo que les está pasando a los docentes y a su formación, en los Estados Unidos. Digo esto en dos sentidos: en primer lugar, porque a lo que asistimos no es a un desarrollo del liberalismo, sino a un desplazamiento del liberalismo previo hacia otra cosa; y en segundo lugar, porque el neoliberalismo es una construcción política y no una categoría analítica, y mucho menos educativa. Tenemos que ser muy cuidadosos en usar estas categorías construidas en la arena política para analizar los procesos sociales y educativos, en tomar sus categorizaciones como algo ya dado, como algo "verdadero" y aplicable a cualquier campo.

Ahora bien ¿cómo y quién es este nuevo docente del que estoy hablando? Este nuevo docente no empieza con Reagan o con Bush, y por lo que sé de la historia británica tampoco empieza con Thatcher. En términos de la historia económica y política, los procesos a los que hoy asistimos empiezan después de la Segunda Guerra Mundial. ¿Qué es lo que hoy aparece? La noción de que el docente debe ser un sujeto autónomo, pragmático, alguien que puede resolver problemas, que reflexiona a través de la investigación-acción o de tipos de estrategias similares, en la enseñanza y en la formación docente; alguien que participa y colabora en la construcción social del conocimiento. Algunos comprenden este fenómeno como la muerte de lo social y el renacimiento de lo lo-



cal, y otros como la reconstrucción de lo social en relación a lo local. Creo que la cuestión es pensar que, al menos en los EE.UU. —ya que yo no sé en profundidad qué es lo que está pasando acá— esta construcción del docente descentralizado, pragmático, constructivista, participativo, colaborativo implica un nuevo reordenamiento de las esferas sociales en las que el individuo está siendo reconstruido. Fenómenos similares están aconteciendo en la reconstrucción del arte, del ámbito militar, de la economía, de la política. Si uno analiza la discusión sobre el multiculturalismo en los EE.UU., puede ver allí muchas de estas mismas prescripciones. Pero, de nuevo, es preciso prevenir sobre el error de considerar este proceso de reconstrucción de los individuos sin referirse a los proyectos sociales, sin pensar que son parte de las condiciones materiales en que vivimos. Una de las contribuciones de la teoría social posmoderna es que retoma la idea de que los discursos son parte de las condiciones materiales en que vivimos, y por eso tiene para mí tanto valor.

Quisiera volver sobre los docentes y su formación. Quienes describen a este nuevo docente son una parte central de la reforma de la formación docente en los EE.UU., y quiero argumentar que se da una reconstrucción de la gubernamentalidad de los docentes y por ende de su subjetividad, que produce nuevas formas de inclusión y exclusión. Una forma de discurso que se asocia con esto es la que se llama neoliberalismo, que enfatiza la privatización, la libertad de elegir, y el mercado. Cabe agregar que esta idea respecto a la necesidad de descentralizar y estimular la autonomía del docente también es sostenida por cierta pedagogía crítica. En los EE.UU., se repite un eslogan que dice: “hay que sacar al gobierno de las espaldas de la gente”, con la idea de que éste es muy pesado o muy intervencionista. Cuando se mira este proceso más de cerca, se puede observar que es una manera de redefinir el gobierno, y no de correrlo. Se dice, por ejemplo, que las escuelas profesionales deben trabajar en colaboración con las comunidades, las industrias, etc. También se pide a los padres que colaboren con las escuelas en la toma de decisiones, con todo un lenguaje específico desarrollado para ese campo particular: administración del centro escolar, comunidades participativas, colaboración, etc. Hay toda una serie de discusiones curriculares que tienden a estar organizadas en torno a la psicología constructivista. Todas ellas son pautas de esta reconstrucción de la gubernamentalidad. En otro nivel, pueden analizarse las discusiones en torno a la idea del multiculturalismo, también como parte de este proceso. Cada una de ellas se concentra en la pluralidad de formas en que la gente se relaciona y la pluralidad de formas en que la gente toma decisiones en la práctica, y hablan de darle poder a la gente, de darle voz, como una manera de articular la voz de los que tradicionalmente estuvieron marginados de la toma de decisiones.

Todo esto parece ocurrir sin ningún centro, y sin Estado. Sin embargo, si se ubican los discursos en un campo posicional y se los analiza, uno se da cuenta de que hay un centro, o varios centros. Se reconoce así, que la autonomía personal de la que tanto se habla, la famosa autonomía individual, no es la antítesis del poder, sino una pieza clave en el ejercicio del poder.

Les voy a dar un ejemplo sobre el docente reflexivo que hace investigación-acción. En primer lugar, quiero aclarar que es importante reconocer las diferentes agendas ideológicas en educación, que por razones distintas sostienen las nociones de investigación-acción y de reflexión en la docencia. Creo que la investigación-acción es una estrategia importante para capacitar a los docentes en la operación de pensar de un modo más serio y profundo en su práctica áulica, pero también sostengo que la investigación-acción es una práctica disciplinaria, porque incorpora una autorreflexión racional e instruye a los docentes en el uso de conceptos, para resolver científicamente los problemas cotidianos de la enseñanza. Podemos argumentar que, históricamente, el proceso de profesionalización ha funcionado vinculando las racionalidades políticas con los principios por los cuales los docentes clasifican la acción. Podemos pensar en la investigación-acción y en la enseñanza reflexiva como tipos/formas particulares de racionalización, por los cuales los docentes pueden ser observados y supervisados por otros al mismo tiempo que por sí mismos. Estas "formas autónomas de reflexión" sobre la práctica están estrechamente vinculadas a pautas de gubernamentalidad de la docencia.

Les doy otro ejemplo, en relación al currículum, tomando el caso de Suecia. Allí, se ha tomado la literatura anglosajona sobre el currículum y se ha incorporado a los debates y políticas educativas nacionales. La noción de currículum se desarrolló en el mundo anglosajón en el interior de sociedades, donde no hay una intervención estatal directa que oriente lo que tienen que hacer los docentes. En Suecia, tradicionalmente no tenían una palabra o término para el currículum, y usaban la palabra *Laröplan*, que era el plan que promulgaba el Parlamento para decirle a los maestros qué tenían que enseñar. La intervención del Estado, tan fuerte en la sociedad sueca, ha empezado a desplazarse, a cambiar, hacia lo que ellos llaman un sistema de conducción por objetivos; en otras palabras, el gobierno central dictamina objetivos generales para los maestros, pero les da libertad para que ellos los satisfagan de la manera en que puedan o quieran, siempre que los cumplan. Esto introduce nuevas obligaciones para los docentes y la formación docente: si antes el Estado proveía las formas de medir los logros de los niños, ahora son los docentes, quienes deben procurarse las formas de medición educativa. Entonces, en la formación docente que procuran las universidades se enseñan los modos en que los maestros pueden desarrollar el currículum, y las



formas en que los docentes pueden evaluar a los estudiantes. Antes, los docentes no estaban formados para estas habilidades; ahora, están siendo entrenados en el uso de la evaluación por carpetas o *portfolios*. En mi opinión, ésta es la razón por la que hoy la investigación-acción tiene una fuerte importancia en el currículum de la formación docente.

Este nuevo concepto de la docencia y de la formación docente tiene que ser entendido en relación al campo en que está teniendo lugar; y una parte importante de este campo está constituida por los cambios en la investigación educativa. Hay muchos investigadores que están volcándose a la etnografía. Hay muchos cambios en los discursos, gracias a los cuales los docentes entienden lo que deberían hacer. Si pudiera poner en una ecuación todos esos cambios en la forma de construcción de la subjetividad de los docentes, ésta sería: "lo comprendo + lo puedo hacer + me preocupo por eso = capacidad"

Esto significa un cambio importante en relación al modelo anterior de docente. En el siglo XIX un docente profesional o capaz se definía por su competencia, sus saberes, su desempeño en ciertas conductas. En cambio, hoy, la capacidad es la posibilidad de completar toda esta ecuación. Lo que es interesante sobre esta ecuación es que no reconoce un destinatario ni un remitente, ni aparece un sujeto que la enuncia; también puede señalarse que funde las prioridades no enunciadas de instituciones y de racionalidades políticas en la subjetividad del docente.

Quiero relacionar esto con el trabajo de Jacques Donzelot, y lo hago con cautela, porque Donzelot habla de la esfera del trabajo y del trabajador y no quiero reducir esto a un argumento económico. No hay evidencia, para mí, de que lo que está ocurriendo en los ámbitos culturales y sociales sea similar, o pueda reducirse a lo que sucede en la economía. Al mismo tiempo, tampoco quiero ignorar los grandes cambios económicos que están teniendo lugar. Donzelot sostiene que en los esfuerzos por incrementar la producción, encontramos esfuerzos crecientes por romper los lazos psicológicos que definen la identidad individual en relación a roles fijos en el trabajo y la producción. Los nuevos enfoques acentúan la autonomía y capacidad individual para adaptarse integralmente a su propia autorrealización.

La persona es tanto un agente de cambio como de autotransformación. "En vez de definir al individuo por el trabajo al cual está asignado, (la nueva psicología) considera la actividad productiva como el ámbito en que se despliegan las habilidades personales" (Donzelot, 1991). Donde él dice "nueva psicología", yo diría "nuevas pedagogías".

El último tema que quiero tratar en esta charla tiene que ver con los patrones de inclusión/exclusión. En algún sentido, cuando uno lee la literatura educativa, tiene la impresión de que esto de lo que estoy hablando es al-

go para celebrar y apoyar: ¿quién puede estar en contra de un docente que participa, de un docente que colabora con la comunidad?, ¿quién no quiere rescatar al niño? Es bastante difícil argumentar contra estas ideas, pero para sustentar mi crítica quiero basarme en la obra de Pierre Bourdieu. Este autor sostiene que, si uno mira las distinciones sociales respecto al gusto, comprueba que la gente tiene distintos gustos y percepciones de acuerdo a su ubicación en la sociedad. En la sociedad francesa, por ejemplo, el profesor secundario tiene una ubicación diferente de la del maestro primario; algo similar se verifica también entre los que componen música y los que la ejecutan, etc. (Bourdieu, 1984). Una observación obvia es que si uno va a una ciudad, y mira las tiendas de comida, puede decir quién compra ahí con sólo mirirlas. Por ejemplo, en la parte de Madison donde yo vivo, hay 45 tipos diferentes de cafés; mientras que si uno va a la parte sur de la ciudad, encuentra paquetes de café ya molido, de una sola clase; en mi vecindario, la gente compra salmón, mientras que, en el sur de la ciudad, compra papas fritas y maníes. Donde vivo, se vende yogur dietético, con bajo colesterol, bajo contenido en grasas, etc., mientras que en la parte sur, se come helado de leche entera. Lo que quiero señalar es que, cuando uno considera la noción de participación que hay en estas nuevas propuestas, parte de presuponer que todos tienen las mismas disposiciones y sensibilidades para participar o colaborar. No se tiene en cuenta que existen estas "distinciones" o gustos formados por las distintas ubicaciones sociales.

Si se mira la historia del concepto de participación, por tomar sólo un ejemplo, se comprueba que él surge en una sociedad particular, en grupos sociales particulares. Voy a contarles una anécdota muy simple de mi propia historia como docente. Cuando estaba enseñando en el Harlem, en el Norte de Manhattan, le mandé unas notas a los padres de los alumnos a los que enseñaba, como se hace habitualmente en los EE.UU., dos o tres veces al año. En una de esas oportunidades, le mandé una nota a los padres de una alumna de 12avo. grado, María Pérez; sus padres eran de Puerto Rico, y por eso vivían en el Norte de Manhattan. María se esforzaba mucho, era una buena estudiante. Yo quería contarles esto a los padres, y les mandaba notas, pero ellos no venían. Y me preguntaba: por qué no les interesa venir a la escuela a los padres de María. Pero no dije nada. Un día María se acercó y me dijo que sus padres le pidieron que me dijera que ellos querían verme, que se preocupaban por lo que ella hacía en la escuela, pero que, como trabajaban desde las 6:30 de la mañana en una tienda de ropa, y se les pagaba por hora, si venían a verme a la escuela, no recibirían su salario. Los padres trabajaban en una tienda que era el típico puesto de entrada de muchos inmigrantes, en un trabajo muy mal pago y poco calificado. Le pregunté a qué



hora volvían sus padres, a ver si podían venir a la tarde, y me dijo que salían a las 19:30. Ahí me di cuenta de que la noción de participación que uno tiene es muy particular. En los EE.UU., los consejos locales de educación parecen estar gobernados según principios muy democráticos, pero en ellos no todos están representados; por el contrario, están sólo los que disponen de los medios materiales y simbólicos para hacerlo. Es decir que la noción de participación está determinada por un lado por la posibilidad de disponer de ese tiempo, pero también por toda una serie de apreciaciones y de saberes sociales con los que se cuenta, y que varían según el lugar que cada uno ocupe en el campo social. Algo similar puede pensarse respecto de la construcción y selección de los conocimientos, operaciones en las que también aparecen nociones universalizantes de lo que es el conocimiento, que desconocen las distinciones sociales planteadas en estos términos.

Voy a mis conclusiones finales. En primer lugar, he tratado de argumentar históricamente que, cuando pensamos acerca de la formación docente, una de las cosas que necesitamos entender es el sentido de la relación con otros cambios que tuvieron o están teniendo lugar. En segundo lugar, tenemos que entender sus desplazamientos y sus reemplazamientos, por lo que traté de analizar los proyectos sociales colectivos del siglo XIX, y los proyectos actuales que se centran en la "comunidad" u otros términos similares. Ese docente participativo, que construye conocimiento con sus alumnos, quienes a su vez construyen su propio conocimiento, en lo que, según la retórica dominante, parece ser una construcción local que no responde a ningún centro, debe ser visto, en cambio, como una construcción con varios centros, que plantea cuestiones de gubernamentalidad que son auténticos efectos del poder y no están por fuera del poder; es decir que no son "neutros". Actualmente, hay una reconstrucción de la docencia que podría pensarse en relación con los cambios en los movimientos sociales, pero sobre la cual habría que profundizar en otra ocasión. Finalmente, me ocupé a un nivel más general de los conceptos que usamos en la política y la investigación educativa. Tendemos a utilizar una serie de conceptos e ideas que más bien oscurecen antes que aclaran los problemas. En un nivel un poco superficial podemos afirmar que hay cambios concretos y efectivos en las políticas que responden a la orientación neoliberal, pero creo que lo que llamamos neoliberalismo existe en una amalgama de relaciones que no puede ser entendida, solamente pensando en términos del liberalismo o neoliberalismo. Por ejemplo, hay varios movimientos sociales que son diferentes de como eran a principios de siglo, y sin embargo, las formas de hablar sobre estos movimientos sociales siguen siendo las que usábamos entonces. También los conceptos que utilizamos para hablar de la sociedad o la economía fueron acu-

ñados en el siglo XIX; un ejemplo puede ser el del fordismo, del que hablan los historiadores económicos. Una de las cosas que ellos dicen es que hasta la Segunda Guerra Mundial, el fordismo era efectivo. Para el caso de los estados nórdicos, podríamos decir que éstos se desarrollaron bajo lo que se llama el “compromiso fordista”: el acuerdo entre el trabajo y el capital para el desarrollo del Estado de Bienestar. Pero desde la Segunda Guerra Mundial –y no desde los 80 como sostienen algunos– este acuerdo se rompió. Hoy en día, hay múltiples capitalismoos que están teniendo lugar, y en ellos se presentan múltiples nociones sobre la forma en que el trabajador se relaciona con el proceso productivo. Por eso creo que tenemos que desarrollar nuevos conceptos para comprender estos cambios; hay un libro de Immanuel Wallerstein (1990), *Un-thinking social sciences: the limits of nineteenth century paradigms* –Despensar las Ciencias Sociales– que trata sobre las Ciencias Sociales del siglo XIX y que desarrolla estas ideas en profundidad.

Como corolario, diría que vivimos, todavía, en un mundo donde existe la intención de administrar socialmente la libertad. La escolarización, la docencia y la formación docente son parte de esta administración de la libertad –lo que Foucault denomina la gubernamentalidad– y por tal son efectos del poder. Lo que he tratado de exponer en este trabajo es una forma de pensar la escuela, la docencia y la formación docente como efectos de poder. Éste ha sido el punto central de mi exposición.



## ELEMENTOS EN LA DINÁMICA DE PODER EN LA ACTUAL REFORMA EDUCATIVA

### **Jorge Cardelli**

*Director de la Escuela de Capacitación de la Confederación de Trabajadores de la Educación "Marina Vilte". Profesor de Matemática. Vocal de la Junta Ejecutiva de Ctera.*

En primer lugar, quiero expresar en nombre de Ctera nuestro agradecimiento a los organizadores de este encuentro por habernos invitado a participar de este panel. La expositora iba a ser nuestra Secretaria General, Marta Maffei, pero por un conjunto de exigencias derivadas de nuestra acción solidaria en la lucha contra las políticas de ajuste, no pudo estar presente. Estas exigencias van creciendo junto a las prioridades financieras planteadas por los organismos internacionales a nuestro país.

Simultáneamente, con el regreso de los planes de ajuste ha empezado a crecer la movilización contra estas políticas, que son, desde hace ocho años, hegemónicas en el gobierno menemista. Nuestra organización Ctera tiene un papel protagónico en este proceso de creciente movilización y ello implica un mayor protagonismo de sus dirigentes. Este es el caso de Marta Maffei en la actualidad.

Mi participación no contará con el enorme caudal de experiencia como dirigente sindical de Marta, pero sí será una expresión de las ideas predominantes en el seno de Ctera en torno a la política educativa del gobierno nacional.

Para finalizar esta introducción quiero que conozcan que la escuela Marina Vilte lleva su nombre en homenaje a quien fue una luchadora inclaudicable por los derechos educativos y laborales. Marina Vilte fue asesinada por la dictadura militar cuando formaba parte de la Junta Ejecutiva de Ctera.

### **El discurso de la Reforma Educativa**

El discurso de la Reforma Educativa del Gobierno Nacional combina de manera práctica, en la acción, las aspiraciones de modernización educativa expresadas por muchos sectores progresistas que poseen las ideas pedagógicas de corte economicista que surgen de las propuestas del Banco Mundial.

La Reforma Educativa se justifica y fundamenta en la falta de calidad del proceso educativo, en el deterioro de los conocimientos del profesor y el atraso de los contenidos a enseñar. Esta evaluación educativa proveniente de los

ámbitos de la investigación adquiere mayor gravedad si es ubicada en el entramado del discurso neoliberal, donde el conocimiento aparece como uno de los motores del nuevo empuje capitalista. En esta perspectiva, las evaluaciones nacionales llevadas adelante por el gobierno apuntan a confirmar la falta de calidad en todo el sistema educativo y de manera indirecta tienden a responsabilizar al docente. Esta última característica resulta de un discurso neoliberal que hace depender de la iniciativa individual la capacitación y actualización del docente y que pretende derivar de esta capacitación el nivel de su salario. Si analizamos la operación de evaluación de calidad hecha por el gobierno nacional, visualizaremos la presencia del discurso economicista. El tipo de pruebas y la metodología han sido importadas del campo económico. Están centradas en el alumno, quien es asimilado al producto final. Además, el concepto de calidad aparece articulado al concepto de eficiencia en el marco del discurso neoliberal más global. Desde esta perspectiva, las pruebas de calidad funcionan como un diagnóstico de ineficiencia de las escuelas, a partir del cual se pretenden naturalizar las propuestas pedagógicas de corte empresarial que propone el neoliberalismo.

En lo expuesto encontramos suficientes elementos para sostener que la evaluación nacional debe ser entendida como una acción de poder desde el aparato del Estado que, por un lado, tiende a debilitar la fuerza de los docentes a través de la descalificación de sus luchas, al sólo asignarles un carácter salarial y corporativo y, por otro lado, tiende a valorar la eficiencia y los criterios gerenciales para la organización escolar, cuestión que finalmente redundo en beneficio de la educación privada.

No ha habido un debate público que permita una construcción consensuada de los conceptos que guían la evaluación, de tal manera que, cuando ésta se realice, la información obtenida sume positivamente al desarrollo de una política.

Es importante tener en cuenta que el actual discurso de la Reforma Educativa se instaló en profundidad luego de que fueran transferidos a las provincias los servicios educativos nacionales y quedaran en manos del Estado Nacional sólo las universidades. En este plano adquieren un gran valor las reflexiones de T. Popkewitz en torno a las reformas educativas como operaciones de poder realizadas desde el Estado. La transferencia de las escuelas nacionales a las provincias es una política recomendada por los textos pedagógicos del Banco Mundial. Empezó con la Dictadura Militar y fue completada por el gobierno de Menem.

También en este caso, el discurso de justificación está enraizado en tradiciones progresistas y democráticas del pensamiento educativo. En los textos del Banco Mundial, la justificación se encuentra en el siguiente plano: cómo ad-



ministrar reformas educativas reduciendo el poder de los opositores. Los hechos políticos posteriores mostraron que, en nuestro país, las razones del Banco Mundial eran acertadas. Prueba de ello es que los conflictos educativos son considerados por el gobierno nacional como ajenos a su incumbencia. El argumento es que la Nación no tiene escuelas y que la financiación y administración de los subsistemas ha pasado al ámbito de las provincias. En los últimos años, también se afirma que la Ctera (la organización gremial docente que encabezó las más importantes luchas educativas en defensa de la educación pública y de las condiciones de trabajo docente) ha perdido razón de ser porque las condiciones de trabajo y los salarios se deciden en las provincias.

La transferencia de las escuelas nacionales fue condición necesaria para la posterior implementación de una política educativa que, como expresamos más arriba, primero integró las aspiraciones modernizadoras de sectores progresistas y democráticos, y luego se impregnó de una concepción economista derivada de los textos del Banco Mundial. Para esta tarea fue central proveer al Ministerio de Educación Nacional de una tecnocracia que, presentada como la concentración de la "inteligencia nacional", actuó como legitimadora de la reforma.

Este papel de la "inteligencia nacional" se manifiesta de varias maneras. Una de ellas es la capacidad que tienen los Contenidos Básicos Comunes elaborados en el Ministerio de Educación Nacional para predeterminar los diseños curriculares que construirán las provincias y las escuelas. Otra mecánica de centralización conceptual surge de las características de la evaluación nacional. Finalmente, me interesa destacar el papel de las estrategias de financiamiento en el condicionamiento de las decisiones educativas de las provincias. En el año 1996 el gasto educativo fue de unos 10.500 millones de dólares. Esto incluye el gasto de Nación y de Provincias. De este monto, las provincias gastan entre el 85% y el 95% en salarios.

El Ministerio de Educación de la Nación, por su parte, gastó unos 250 millones de dólares en el diseño y desarrollo de la reforma. Este monto representa aproximadamente un 25% del gasto en salarios y es distribuido según los criterios de necesidad de cada provincia, pero está "atado" a la implementación de determinada política. Hay provincias (Chaco, por ejemplo) en las que el auxilio ministerial es la única posibilidad de inyectar fondos a la educación para mejorar su calidad. La necesidad de los auxilios nacionales es variable, pero en la mayoría de las jurisdicciones es importante. Estos auxilios del Ministerio de Educación Nacional son para fines específicos y están dirigidos a implementar la Reforma Educativa.

## **La Reforma Educativa y el trabajo docente**

Ahora, me referiré al impacto que esta política de reestructuración autoritaria tiene en el trabajo docente. El trabajo educativo es transformación de niños y jóvenes. Es la organización y el ejercicio de prácticas institucionales en la búsqueda de determinados objetivos educativos. Como dice T. Popkewitz, estos objetivos están articulados con exigencias de control social. Este trabajo se desarrolla en el entramado institucional de la escuela y del sistema educativo. Y, actualmente, está atravesado por el discurso ideológico oficial y por las políticas de reestructuración del Estado de corte neoliberal.

La política de ajuste fiscal y de flexibilización laboral impulsada por el gobierno está acompañada por una tasa de desocupación de alrededor del 18%, genera miedo e incertidumbre en el ánimo de la gente, y esta situación de ninguna manera es beneficiosa para un accionar pedagógico autónomo. Este miedo también se acrecienta con la circulación de diversos proyectos de modificación del régimen laboral docente, debido a los cuales la estabilidad se debilita y el monto salarial pasa a depender de premios que exigen la pérdida de la autonomía política e ideológica del docente. El trabajo docente está cada vez más flexibilizado y el nuevo panorama produce tensión. A esto se agrega la incertidumbre, que naturalmente alberga todo individuo que sabe que las reglas reguladoras de su situación laboral están sometidas a un cambio que no puede controlar. En este punto, se hace necesario agregar, como reflexión, que los efectos de la política neoliberal medidos a través de índices oficiales operan como disuasivos de las luchas docentes por sus derechos y, a su vez, plantean un enorme desafío a las organizaciones gremiales que deben organizar estrategias de respuesta. La respuesta de Ctera se asentó en la construcción de un consenso alternativo que señala la falsedad del discurso educativo menemista y en la búsqueda de la acción unificada.

A la hora de analizar el impacto en el trabajo docente, no se pueden pasar por alto los programas de capacitación que lleva adelante el gobierno nacional. Uno de sus principales programas de acción política ha sido y es la modificación y actualización de los contenidos a enseñar. La necesidad de esta modificación estaba presente en la aspiración de todos aquellos que planteaban la modernización de la educación. Más aún, en muchos sectores, la crisis educativa estaba planteada como una desactualización de contenidos.

Los nuevos contenidos fueron elaborados con el asesoramiento de muchos especialistas en las diferentes áreas del conocimiento científico. El gobierno se reservó la puntada final de la redacción y no vaciló en eliminar aquellos a los que la Iglesia se opuso, aunque su presencia estaba justificada por su valor científico y cultural. Este asesoramiento de especialistas fue instrumentado para imponer los contenidos en las provincias y en las escuelas.



Se presentaron como sólidamente avalados por la comunidad académica. Se organizaron muchas reuniones con docentes de diferentes niveles, quienes fueron cuidadosamente seleccionados para difundirlos y mostrar su carácter progresista.

El protagonismo de la comunidad educativa y de la sociedad civil en el debate y elaboración de los contenidos se redujo a estas reuniones promovidas desde el Ministerio de Educación Nacional y a un sistema de consultas de muy poco valor representativo y de escasa importancia, como para fundamentarse en la participación política.

La capacitación que actualmente se desarrolla tiene el mismo efecto sobre el campo del trabajo docente. Los contenidos se imponen de manera vertical sin discutir su legitimidad. La operación se concreta a través de una combinación entre industria editorial y una buena cantidad de técnicos que realizan importantes negocios, plasmando, desarrollando y *rutinizando* una serie de títulos.

Los programas de capacitación (en los que el mecanismo de mercado y la administración intencionada de los fondos subordinan lo académico), la angustia de los docentes ante la incertidumbre generada por los índices de desocupación, y el discurso educativo del gobierno, señalado más arriba, conforman un enorme dispositivo de presión sobre el educador, a quien, además, le imponen los contenidos y le exigen una capacitación que debe realizarse de cualquier manera. Las propuestas de capacitación constituyen un verdadero ejemplo de oferta diversificada de cursos, pero nadie sabe qué tiene que ver esa oferta y la angustia docente con un genuino proceso de actualización científica y cultural, y menos aún, con la modificación de las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas.

En este modelo de capacitación no están presentes las prioridades conceptuales, el reconocimiento de la especificidad del aprendizaje docente y menos aún la progresividad del mismo. En la realidad, todo indica que se quiere avanzar hacia la *rutinización* del docente y hacia su descalificación conceptual. Este planteo está presente en textos de los organismos internacionales, de un modo mucho menos descarnado, pero justificado mediante la conceptualización de la eficiencia.

## **Observaciones finales**

Como observación final es necesario señalar que la política educativa del gobierno siempre ha sido solidaria con el esquema general de reestructuración del Estado y su nuevo papel en el esquema neoliberal. En este plano, es

importante destacar que la política de desfinanciamiento (o mejor dicho: nueva administración del financiamiento) es absolutamente complementaria del avance de la educación privada y de la penetración de lógicas empresariales en las escuelas y universidades. También en el plano educativo los números de las estadísticas oficiales muestran la creciente exclusión. Aquí, la exclusión toma la forma de desigualdad en el acceso al conocimiento y a los códigos que mínimamente se necesitan para la supervivencia en el actual capitalismo mundializado.

De esta manera, todo el discurso de la transformación educativa es de un cinismo creciente, porque traslada al futuro la satisfacción de las urgentes necesidades de hoy, en tanto que la exclusión social y educativa actual aparece como un producto de leyes naturales.



## REGULACIÓN SOCIAL Y REFORMA EDUCATIVA

### Guillermina Tiramonti

*Coordinadora del Área de Educación y Sociedad de FLACSO. Especialista en Políticas Educativas. Docente de la Universidad de La Plata.*

Los cambios sucedidos en este fin de siglo reponen en las agendas de los funcionarios y científicos sociales un conjunto de cuestiones asociadas a la integración, reproducción y regulación de las sociedades. Asistimos así, a una lectura renovada de Durkheim, al surgimiento de teorías muy innovadoras respecto a la constitución del lazo social, y en el campo de la educación hay un renovado interés por el estudio de los procesos de constitución de las individualidades y la participación de la escuela en la formación de un ciudadano productivo. La conferencia que hoy hemos escuchado de T. Popkewitz y su producción bibliográfica está inscripta en la reflexión sobre esta temática.

Los dispositivos que montó la modernidad, permitieron garantizar condiciones de gobernabilidad en el sistema y reemplazar la compleja trama de prescripciones religiosas, control corporativo, posiciones adscriptivas y poderes discrecionales en la que se apoyaba la sociedad medieval.

La reciente producción de Castel (1996) nos permite reconstruir la compleja trama institucional que construyó la modernidad capitalista, erigida sobre los pilares de la secularidad de la política, la competencia del mercado, la realización individual y el estado de derecho, para asegurar la continuidad del orden social.

En forma breve y esquemática, podemos señalar tres creaciones institucionales que desplegaron las estrategias de regulación y control: la constitución de un sistema educativo, la conformación de un cuerpo burocrático del Estado y la institución de la sociedad salarial.

A través de la acción pedagógica de los sistemas educativos nacionales se conformó la identidad ciudadana y se vincularon los deseos personales, los valores y las creencias al orden establecido. La constitución de un cuerpo administrativo estatal permitió coordinar, supervisar y normatizar los segmentos más importantes de la sociedad. En nuestro país, la creación de la Inspección Nacional de Escuelas y el dictado de los reglamentos generales son un ejemplo muy claro de cómo se establece un mecanismo de control, que, en materia educativa, estuvo hasta los años 70 centrado en la acción del Estado.

El sistema se completó con la institución de un régimen salarial que normatizó las relaciones del trabajo y las articuló con la esfera de lo público a

través de las negociaciones colectivas, sustentadas en la intervención de las fuerzas organizadas de los distintos agentes de la producción (capital y trabajo) y en la generación de un derecho positivo que normatizó las relaciones de los individuos entre sí y de éstos con el poder político.

La deslegitimación del Estado como organismo capaz de garantizar a partir de su actividad política un orden social que permita combinar las necesidades de acumulación capitalista con el bienestar social (Bell, 1992; Ofefe, 1988), las tendencias a la exclusión que presentan los mercados de trabajo y las nuevas formas de interacción que resultan del desarrollo tecnológico están marcando la insuficiencia de los tradicionales mecanismos destinados a la regulación social y están creando condiciones para su modificación.

Por un lado, asistimos a una renovada apelación al mercado como institución vertebradora de un orden societal compatible con las exigencias del nuevo modelo de desarrollo. Por otro lado, hay un reconocimiento creciente de la necesidad de viabilizar políticas que aporten a la construcción de un lazo social, que neutralice las tendencias a la desafiliación (Castel, 1996) social que están generando las fuerzas del mercado.

Es en esta tensión entre la lógica política y la del mercado, donde se generan los principios orientadores de las reformas del Estado a las que hoy asistimos y, en especial, aquellas que afectan al sistema educativo y que contienen un alto potencial regulatorio.

En los últimos años, numerosos países de América Latina iniciaron reformas de sus sistemas educativos en las que se reconocen tendencias muy similares, a pesar de la diversidad de situaciones socio-históricas por las que atraviesa cada uno de ellos.

Descentralizar la gestión y el gobierno, racionalizar el uso de los recursos, incentivar la innovación, aumentar la autonomía y la responsabilidad de las instituciones, formar para la competitividad, profesionalizar a los docentes y evaluar resultados son, sin duda, los conceptos estelares de esta década.

Mejorar la calidad de nuestros sistemas educativos ha pasado a ser el objetivo central hacia el cual se orienta el conjunto de estrategias antes señaladas. La calidad es entendida como una adaptación a la globalización de los mercados que exigen mejorar los niveles de competitividad a través de la atención a los sistemas nacionales de producción y difusión del saber. Sólo unos pocos países de la región, entre los que no se encuentra el nuestro, han entendido esto en un sentido integral, y están desarrollando una política de inversión en las áreas de ciencia y técnica que permite esperar que las modificaciones escolares en confluencia con las realizadas en otras áreas generen cambios en el nivel de competitividad de la Nación.



El mismo razonamiento puede hacerse en relación al objetivo de la equidad, que sin duda será difícil de abordar en el marco de procesos de concentración de la riqueza, ampliación de las desigualdades y crecimiento de la marginalidad. En nuestra opinión, ninguna reforma educativa puede invertir el signo de la reestructuración social regresiva que se está produciendo en los países de la región y, específicamente, en el nuestro, que supo contar hasta los años 80 con una amplia y heterogénea capa media que conformaba una pirámide social no polarizada y generadora de una cultura relacional más igualitaria.

Con esta introducción queremos señalar que, más allá de los objetivos legitimadores y de las justificaciones técnicas, es preciso relacionar las tendencias del cambio educativo y las estrategias utilizadas para implementarlo, con redefiniciones de las relaciones entre educación y sociedad.

Sabemos que la escolarización vincula las pautas organizativas de una sociedad en su dimensión política, normativa, cultural y económica, con las pautas cognitivas y las motivaciones de los sujetos. Thomas Popkewitz en su conferencia planteó justamente la relación que construye la modernidad entre las prácticas de gobierno del Estado y los comportamientos y disposiciones individuales. Forma parte, por lo tanto, de un sistema más amplio de regulación social en el que participa como sujeto y objeto de la misma.

Desde esta perspectiva, nos proponemos analizar las reformas educativas de la región con especial referencia a la de nuestro país. En función de ello, estructuramos nuestra intervención alrededor del análisis y explicitación de las estrategias de control y regulación social que son implementadas por la Reforma.<sup>1</sup>

## **Una nueva constelación de valores provenientes del campo de la economía**

En los años 90 se difunde en la región un nuevo paradigma educativo que está orientando al conjunto de reformas que han emprendido los distintos gobiernos.

Los agentes promotores de la propuesta son por un lado el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y, por el otro, las Naciones Unidas, a través de agencias, programas y comisiones regionales co-

<sup>1</sup> El control social se refiere al conjunto de medios de intervención, sean positivos o negativos, que pone en marcha una sociedad para conformar a sus propios miembros de acuerdo a las normas que la caracterizan. De esta manera, el poder limita y reprime las prácticas sociales que considera desviacionistas. Popkewitz (1994) con base conceptual en Foucault distingue control de regulación social y utiliza este último para el análisis de las reformas, con el fin de "resaltar la importancia de los elementos activos de poder en la producción y disciplinas sociales de las capacidades de los individuos".

mo la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal).

Estas dos últimas agencias son responsables del documento "Educación y Conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad" que condensa y sintetiza las líneas a seguir en materia de políticas para el sector.

El paradigma se estructura alrededor de un objetivo básico, que es el de aumentar la "competitividad" de los mercados regionales para que éstos se incorporen al flujo mundial de intercambios de bienes y servicios.

Para el logro de este objetivo, los sistemas educativos nacionales deben modificar tanto su estructura de gestión como la concepción del conocimiento en que se sustentan. En el primer caso, el imperativo es descentralizar la administración y el financiamiento del sistema, aumentar la autonomía escolar, responsabilizar a los actores por los resultados de sus tareas, incentivar la innovación a través del financiamiento de proyectos, estimular la competencia interinstitucional y hacer un uso de los recursos, fundado en el cálculo costo-beneficio. La eficiencia en la operacionalización de estas líneas de política constituye un nuevo parámetro de éxito para los gobiernos del sector.

En el caso del conocimiento, se trata de reorientar el trabajo pedagógico para formar a los alumnos en las competencias que requiere tanto el mercado de empleo como la interacción con un mundo globalizado. Se busca proporcionar saberes que permitan resolver problemas técnicos, adaptarse a los cambios tecnológicos, poder comunicarse en diferentes idiomas y adaptar los mensajes al formato informático. Como señala Lyotard, el conocimiento se legitima por su valor de cambio y no de uso. La eficacia es la nueva medida de valor para el trabajo pedagógico.

Competitividad, eficiencia y eficacia conforman los nuevos principios estructurantes de un orden educativo que reconoce en la economía la actividad a la que debe subordinarse el resto de las acciones que se desenvuelven en el seno de la sociedad.

Paradójicamente, el Estado recupera un espacio de regulación del sistema educativo a partir de la incorporación de criterios ordenadores provenientes de un campo que le es ajeno.

Esta nueva constelación de valores se asienta en una cosmovisión que considera al mercado como el espacio en el que se dirimen los derechos de los miembros de la sociedad. En esta concepción, la política limita su acción a una tarea de compensación que se desenvuelve, *a posteriori*, sobre los resultados que arroja la competencia en el mercado y tiene como objetivo restablecer un equilibrio que permita reproducir el funcionamiento del sistema.



La eficacia, la eficiencia y la capacidad competitiva son la nueva medida de lo justo y lo legítimo, redefinen de este modo los alcances de lo pensable (Bernstein, 1994) en materia de derechos y estructuran el campo de las prácticas de los diferentes agentes educativos, marcando los límites de la racionalidad.

Las nuevas propuestas de gestión intentan generar una reorganización del sistema y de las instituciones acorde con esta constelación de valores. La asignación de los recursos por proyectos se inscribe en esta línea, en la medida en que su obtención está sujeta a la competencia interinstitucional y su conservación o renovación condicionada al logro de resultados que deben ser cuantitativamente demostrables.

### **La reforma como dispositivo de control**

La propia reforma constituye un dispositivo regulatorio en tanto es un programa de acción para los gobiernos nacionales y jurisdiccionales. Las propuestas elaboradas por los organismos internacionales se asientan en un diagnóstico que homogeneiza la situación de los sistemas educativos de los diferentes países de la región, y construyen ellas mismas, también, una serie de problemas comunes que podrán ser superados a través de la aplicación de un paquete de estrategias de probada efectividad.

Según el diagnóstico realizado por Cepal-Unesco, si bien los sistemas educativos de la región se han expandido cuantitativamente en todos los niveles, el perfil educativo regional sigue mostrando graves deficiencias. La masificación se realizó con poca inversión y tuvo un impacto inequitativo, pues benefició en mayor medida a los hijos de los grupos de ingresos medianos y altos. La educación impartida es de baja calidad y con escasa vinculación a los requerimientos de la sociedad.

Maximizar la eficiencia y la equidad son condiciones necesarias para mejorar la competitividad de los mercados nacionales. La equidad es definida como igualdad de oportunidades, de acceso, de tratamiento y de resultado. La eficiencia se mide en relación con los requerimientos del sistema económico y social, y de las metas propias del sistema.

Sobre la base de este diagnóstico se construye un menú de opciones de política-educativa para la región (descentralización, autonomía escolar, evaluación de resultados, etc.), que establece los alcances de la autonomía de los gobiernos nacionales y marca los límites de aquello que se considera una política racional para responder a los desafíos educativos de este fin de siglo.

La descentralización de la gestión y financiamiento del sistema ha generado una fragmentación del espacio público, que permite una fuerte centra-

lización de los recursos de regulación en manos del Estado Nacional, a la vez que dispersa el conflicto por salarios, condiciones de trabajo y demandas sociales de educación en el conjunto de las jurisdicciones.

Las reformas tienden a crear condiciones para que los estados nacionales recuperen la capacidad de direccionar los sistemas educativos. La medición de los resultados, el diseño centralizado de los currícula y la capacitación de los docentes se presentan como los nuevos dispositivos que complementan y, en algunos casos suplen, los controles normativos y burocráticos en los que se asentó el modelo de gestión previo. Por un lado, se define qué se enseña y cómo se enseña y, por el otro, se establecen sistemas de evaluación que permiten asignar responsabilidades en la base.

En el caso de la Argentina, en la reconstitución del centro confluyen, además, otros factores, entre los que cabe mencionar: la debilidad política y técnica de las administraciones jurisdiccionales; la conservación de un presupuesto nacional que permite mantener un *staff* con alta calificación técnica y capacidad para *operacionalizar* políticas y construir información del sistema; el control sobre los recursos mediante los cuales se financian proyectos especiales en territorios jurisdiccionales (Plan Social, Red Federal de Capacitación, Nueva Escuela), los que constituyen, en más de un caso, la única fuente de inversión y, finalmente, el manejo de los fondos que provienen del financiamiento internacional y que se invierten en las jurisdicciones.

Merece un párrafo especial el tratamiento de la situación de debilidad de las jurisdicciones y sus articulaciones con el gobierno nacional. En nuestro país, los departamentos técnicos (planificación, centros estadísticos e investigación) datan de los años 60, época en que se difunden en la región las técnicas de la planificación. La masificación del sistema, las prácticas *clientelares*, la inestabilidad política y los gobiernos autoritarios cooperaron en su paulatino vaciamiento y desaparición. La masificación generó aparatos burocráticos desbordados por la administración directa de los servicios, el clientelismo generó una selección de personal con bajo perfil profesional. La inestabilidad impidió la conformación de equipos de trabajo y el autoritarismo desconfió de la producción de estos grupos y prescindió de la construcción de información sobre el sistema.

La apertura democrática generó una tendencia a la reconstrucción de estos cuerpos, a partir de los cuales las jurisdicciones iniciaron procesos de renovación del conjunto de la normativa que regulaba a sus subsistemas educativos. De las 24 jurisdicciones, más de la mitad modificaron sus currícula para el nivel primario y para el nivel medio. Algunas de las tendencias de estas reformas pueden ser consideradas como antecedentes de los posteriores CBC diseñados a nivel nacional.



Las sucesivas racionalizaciones del Estado (entendidas exclusivamente como recortes presupuestarios), el clientelismo político y la permanente rotación de las autoridades debilitaron los cuerpos técnicos y profesionales de alta calificación y privaron a la mayoría de las jurisdicciones de recursos, con los que construir alternativas políticas regionales.

La eficiente gestión del Ministerio Nacional en la producción de políticas, su capacidad de operacionalizarlas a través de la provisión de recursos y la debilidad de las administraciones jurisdiccionales permite una construcción centralizada de las agendas locales.

Las jurisdicciones están abocadas a cumplir con los compromisos acordados en el seno del Consejo Federal, con el fin de concretar en sus territorios los distintos pasos de la Reforma, negociar la transferencia de fondos y mediar en los conflictos salariales.

Por su parte, la dinámica cotidiana de la escuela está siendo reestructurada por la gestión simultánea de proyectos, que introducen un dispositivo de regulación de las prácticas institucionales, el que se sustenta, a su vez, en la priorización de los resultados y en una distribución de responsabilidades que descansa en la base del sistema. Por un lado, desde la gestión se construyen las problemáticas escolares y se determina la agenda de cuestiones a las que debe abocarse la institución y el conjunto de sus miembros. Por el otro, se imprime una dinámica en el trabajo escolar, pautada por plazos de informes y mediciones de logros que establecen límites muy claros a la autonomía institucional, al momento de seleccionar procedimientos y metodologías propias (Birgin, Dussel y Tiramonti, 1995), en el tratamiento de la especificidad de sus problemas.

### **La regulación a través de una nueva articulación entre la sociedad civil y el Estado**

La concepción iluminista que fundamenta la creación de los modernos sistemas educativos depositó en la escuela una función civilizadora, destinada a regular las acciones políticas, económicas y sociales de los individuos, como así también sus conciencias y subjetividades (Popkewitz, 1996; Bernstein, 1994), con el fin de construir actores productivos y autónomos. La misión civilizadora de la escuela importaba un desconocimiento de las peculiaridades culturales de las comunidades de origen de los alumnos y su tarea consistía básicamente en borrar estas marcas en favor de un *imprinting* universalista, que permitiera la construcción simbólica del espacio nacional y el reconocimiento del mismo como lugar de pertenencia.

La escolarización debía permitir a las nuevas generaciones despojarse de lo familiar, lo local, lo particular, para incorporarse al espacio mayor de lo nacional, que era pensado como una expresión particular del mundo civilizado. El proceso civilizador fue organizado, financiado y gestionado desde la centralidad del Estado Nacional, que construyó la posibilidad de la gobernabilidad a partir del proceso de conformación de las subjetividades, exigiendo, en más de un caso, despojar a la sociedad civil de sus propias iniciativas educativas (Barrancos, 1991).

Hoy asistimos al movimiento contrario. Las reformas de los 90 proponen una vuelta a la comunidad, apelan a las instituciones locales y a la familia para reforzar la acción socializadora de la escuela (Tedesco, 1996), que ahora se espera participe y se comprometa con el entramado socio-cultural de la comunidad en que está inserta.

La invocación y reconocimiento de lo local, lo particular y lo existencial como "el lugar" para la constitución de las identidades, en desmedro de lo universal y nacional, tiene una serie de implicancias para quienes, como nosotros, pretendemos analizar el compromiso escolar con los sistemas regulatorios.

La modernidad construyó en el imaginario social un espacio universalmente disponible, al que era posible incorporarse, para materializar individualmente la promesa de la igualdad. La posibilidad de este futuro al que se podía acceder, si las condiciones y esfuerzos personales eran suficientes para vencer en la carrera del mérito, actuó como un mecanismo de desplazamiento de la disputa por los espacios sociales.

Inversamente, la propuesta actual construye su mecanismo regulatorio a través de la sujeción de los horizontes personales a los límites y fronteras que marcan las condiciones materiales y simbólicas de lo local y/o inmediato, y suprime de este modo, el espacio común donde realizar el mito de la igualdad.

En el primer caso, la reproducción se asienta en la incorporación desigual a un mismo espacio, en el segundo, en la fragmentación del mismo.



## CAPÍTULO III

### TRADICIONES Y RUPTURAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: EXPERIENCIAS RECIENTES DE REFORMA

#### **Presentación**

Alejandra Birgin

#### **CONFERENCISTA**

MIGUEL ÁNGEL PEREYRA

#### **PANELISTAS**

OVIDE MENIN

CRISTINA ARMENDANO

GRACIELA MORGADE

## CAPÍTULO III

### TRADICIONES Y RUPTURAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: EXPERIENCIAS RECIENTES DE REFORMA

#### **Presentación**

Alejandra Birgin

#### **CONFERENCISTA**

MIGUEL ÁNGEL PEREYRA

#### **PANELISTAS**

OVIDE MENIN

CRISTINA ARMENDANO

GRACIELA MORGADE



## PRESENTACIÓN

El *normalismo* ha sido, desde fines del siglo pasado, la tradición más importante en la docencia argentina. Las Escuelas Normales y los Institutos del Profesorado fueron las instituciones centrales en la formación de los agentes educativos que contribuyeron a la construcción de nuestro sistema educativo.

Pero hoy, en un contexto de fuertes cambios sociales, culturales, políticos y económicos, la escuela y la formación docente se ven contradictoriamente valoradas e impugnadas. El desafío de reinventar la escuela y la formación docente exige discutir, analizar y recuperar la diversidad de experiencias acumuladas en las instituciones, en los sujetos, en las políticas. Por ello, este panel se propuso realizar un recorrido por algunas de las políticas más significativas para la transformación de la formación docente, que fueran construidas desde el Estado Nacional a partir de la recuperación de las instituciones democráticas. Aún hoy, que la formación docente atraviesa por un fuerte proceso de reforma, el debate y el balance alrededor de estas experiencias recientes esta pendiente.

Hemos invitado a participar en este panel a quienes condujeron o colaboraron centralmente en las experiencias de reforma realizadas desde mediados de los 80. Ellos son Ovide Menin (MEB), Cristina Armendano (PTFD) y Graciela Morgade (PRIOM). También hemos invitado a Miguel Á. Pereyra, catedrático español especialista en Educación Comparada, para que nos acerque su perspectiva sobre la reforma de la formación docente llevada a cabo en su país.

Las experiencias locales relatadas, a contramano de un sistema como el formador de docentes, con tradiciones muy consolidadas y que requiere de plazos largos para su transformación, fueron procesos breves e interrumpidos, a pesar de algunas continuidades que son rescatadas por los panelistas.

Quisiéramos señalar dos preocupaciones, de órdenes diferentes, que atraviesan estas reflexiones: por un lado, nos preocupa el lugar que se asigna a la diversidad de tradiciones y saberes acumulados por las instituciones formadoras en el programa de las nuevas propuestas, la tensión entre las continuidades y las rupturas. En particular, y en términos estratégicos, cuáles son los dispositivos para lograr transformaciones: ¿se trata de nuevas prescripciones curriculares?, ¿se trata de un nuevo cambio de la macroestructura?, ¿en qué dirección/es se plantea? Esta preocupación no es sólo un conjunto de preguntas estratégicas: se trata de un planteo teórico-político acerca de qué lugar le cabe a los sujetos (y a qué sujetos), a las instituciones y a la historia, en los cambios.

Por otro lado, si nos hubiésemos propuesto recopilar los programas que se desarrollaron para la transformación de otras áreas y/o niveles del sistema educativo, la lista sería muy extensa. Sin embargo, no es así en el caso de las políticas de formación docente, que aparecen como una arena de múltiples y complejas disputas que pocas veces alcanza a manifestarse en políticas públicas concretas. Como señala Miguel Á. Pereyra para el caso español, probablemente la reforma de la formación docente sea una de las áreas más postergadas, porque es uno de los frentes ideológicos de mayor confrontación. Así se explican, por ejemplo, las diversas referencias de los panelistas a la intervención directa de determinadas agencias sociales, como la Iglesia, en las definiciones del área.

La ponencia de Miguel Á. Pereyra aporta elementos para leer el discurso de la reforma de la educación española, en el contexto en que es enunciado, ya que éste le da una significación particular. Inscribe la dinámica de las reformas educativas y especialmente el desarrollo de las instituciones formadoras de docentes en la historia político-cultural de España, en particular, vinculándolas con el desenvolvimiento del Estado. Para ello, rastrea el lugar central de la educación y de la formación docente en el proyecto de modernización republicano, en el del gobierno del general Franco y en el de los gobiernos socialistas posteriores.

Para Pereyra, la construcción del moderno sistema de educación de España se realiza hacia finales del franquismo, y se manifiesta en la sanción de la Ley General de Educación de 1970, que transforma la estructura del sistema educativo. Se trata de un proceso contradictorio de modernización del sistema, que recupera las tradiciones progresistas de la reforma educativa republicana (aunque carece de su fortaleza pedagógica), en la búsqueda de una legitimación compensatoria por los déficits políticos, sociales y económicos del final del régimen.

Con la reforma de la estructura del sistema, también se introducen cambios en la formación docente: se traslada el magisterio al profesorado para EGB, se pasa la formación docente al nivel universitario, etc. Sin embargo, según Pereyra, se trata de eufemismos: son cambios administrativos que no alteran las relaciones intelectuales entre la formación docente y la Universidad, entre los docentes y los conocimientos. Y en esa dirección plantea que la transformación de la formación docente es aún una tarea pendiente.

Las siguientes ponencias dan cuenta de experiencias de nuestro país. En los 80, la agenda de la formación docente se movía entre las expectativas que recuperaban la potencialidad política de la docencia para la democratización de la escuela y los múltiples problemas que, como consecuencia de los años de silencio y terror, las instituciones formadoras vivieron. El reforzamiento



de su endogamia, la ruptura de los escasos lazos existentes con las escuelas, la desactualización por la restricción del acceso a otras producciones culturales y científicas, y los vínculos autoritarios fueron algunos de ellos. Además, y como consecuencia del ingreso libre a las universidades (entre otras cuestiones), las instituciones formadoras habían disminuido significativamente su matrícula.

En la clave de esos tiempos, requiere ser leída la experiencia del MEB, programa desarrollado desde el Ministerio de Educación de la Nación entre 1987 y 1989, que relata Ovide Menin. El pivote de esta propuesta fue trabajar en la reconstrucción de la identidad de las instituciones normalistas, aspilladas por la dictadura y por la *terciarización* (que no había demostrado alcanzar mejores resultados).

A partir de considerar que no es desde la transformación de las grandes estructuras del sistema (como fue la terciarización de la formación del magisterio) ni tampoco desde la prescripción de un nuevo currículum, como se cambian las prácticas pedagógicas en el sistema formador, Menin relata una gestión y una propuesta atravesadas por la preocupación de dar impulso a la participación y, a la vez, por la recuperación del espacio y los saberes institucionales. Por ello, señala como eje del MEB la confianza depositada en las instituciones formadoras, en sus trayectorias y en sus actores. La propuesta fue construida con un currículum semiestructurado, que promovía el desarrollo, en los ámbitos institucionales existentes, de experiencias novedosas (desde actividades extramurales hasta la inclusión de los estudiantes en la reconstrucción curricular), para, desde allí, sostener la construcción de una nueva identidad institucional.

Quizá valga la pena recordar también que, junto con el MEB, desde la Nación se expandió el sistema formador de maestras y maestros con la creación de instituciones en territorios y poblaciones que, hasta entonces, habían estado excluidos de las alternativas de educación superior.

Por su parte, Cristina Armendano propone reflexiones acerca del Programa de Transformación de la Formación Docente desarrollado entre 1990 y 1994, desde el Ministerio de Educación de la Nación para el conjunto del subsistema formador que dependía de la Nación, y que, en su desarrollo, fue atravesado tanto por la transferencia de dichas instituciones a las provincias, como por la sanción de la Ley Federal de Educación.

El PTFD se propuso la transformación de la formación docente, entendiéndola como un circuito de formación continua, no centrado exclusivamente en la formación de grado. Si bien se trata de una propuesta producida en los niveles de gestión política, ella logró articular los aportes provenientes del campo académico con lógicas de producción participativas,

que involucraron a los actores y a las instituciones formadoras en el proceso de definición y desarrollo de la transformación. Para ello, se diseñó un sistema complejo de capacitación intensiva y de consultas sistemáticas a las instituciones (en muchos casos, a través de sus representantes), al que se agregaron las voces de los especialistas. De esta implementación resultó, a la vez que una nueva organización curricular, una reorganización institucional (por departamentos, a partir de la extensión de las funciones de los institutos formadores) y el cambio de las condiciones de trabajo de los docentes (a los que se les reconocieron otras actividades de su producción, además del dictado de clases).

La presentación de Graciela Morgade trajo al debate diferentes experiencias de capacitación de docentes con la incorporación de una nueva temática: la del género. Por un lado, dio cuenta de las dificultades y vaivenes que existen para la inserción de esta temática en las políticas públicas, actualmente sólo presente, desde la propuesta de organizaciones no gubernamentales de mujeres. Por otro lado, Morgade mostró cómo la temática de género impacta tanto en la práctica cotidiana escolar como en la construcción de la identidad profesional del magisterio, tradicionalmente atravesada por estas significaciones.

Justamente las estrategias planteadas en las diferentes experiencias de capacitación llevaban a la *visibilización* de la problemática de género en el corazón de la vida cotidiana; del análisis de las experiencias surgió que esta visibilidad sólo fue convocante cuando estaba incluida en una perspectiva integral de crítica y transformación de la realidad escolar, donde habilitaba nuevos (otros) vínculos con el trabajo intelectual.

Los problemas y experiencias aquí reseñados, en un ida y vuelta con los ejes presentados en los paneles anteriores alrededor de la crisis y los desafíos que se plantean para las escuelas, seguramente pueden aportar a la construcción de otra agenda para las políticas de formación docente.

Y si el futuro se construye desde las historias acumuladas, hace falta recuperar en un debate abierto éstas y muchas otras experiencias aquí no incluidas, que reconozcan la diversidad de voces y experiencias, desde las cuales diseñar escenarios más democráticos.



## MITOS Y REALIDADES DE LA REFORMA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ESPAÑA: ENTRE EL PASADO Y EL PRESENTE

**Miguel Ángel Pereyra**

*Catedrático de Educación Comparada de la Universidad de Granada, donde dirigió el Departamento de Pedagogía. Secretario de la Sociedad Europea de Educación Comparada (CESE). Entre los años 1983 y 1986, participó en el Ministerio de Educación de España en el diseño de políticas de formación docente en servicio.*

Muchísimas gracias por esta invitación. Francamente, estoy encantado de estar en Buenos Aires. Espero hacer una contribución a la comprensión de los problemas que aquí se abordan.

Dedicaré mi ponencia a hacer una aproximación a la reforma educativa española, desde la perspectiva de alguien que participó activamente en ella, durante los primeros años de la reforma socialista, que se corresponden con la gestión del ministro José María Maravall.

Por razones de tiempo y oportunidad, mi exposición va a tener una impronta más descriptiva que teórica. A pesar de esta opción, quiero destacar algo que considero debe ser evidente entre nosotros: que toda reflexión sobre la práctica se sostiene en un andamiaje teórico y que, por tanto, es falsa o viciosa la dicotomía teoría *versus* práctica. A los prácticos, la reflexión teórica les permite hacer explícitas las premisas sobre las que basan su praxis, encontrar sus límites y de ese modo posibilitar su renovación y cambio.

La historia de la educación española, como todas las historias nacionales, está preñada de mitos, de realidades que se imaginan, y pasan al imaginario colectivo de una forma, cuando realmente son de otra. Uno de ellos se relaciona con la consideración del Estado español "fuerte", un Estado derivado de haber sido el primer imperio de la modernidad que impulsó lo que Lawrence Stone llamó la primera "revolución educativa" a través de la alfabetización masiva en lengua castellana y de la creación de universidades, las que tenían por finalidad formar las elites rectoras o la Administración del Imperio que, como sabéis, tuvieron un enorme impacto en América Latina.

A mi entender, España nunca tuvo un Estado "fuerte". En nuestro caso, a esa primera "revolución educativa" aludida no siguió, en el declinar definitivo del Imperio, la creación de un sistema educativo que fuera concebido y

percibido como una de las instituciones principales del moderno Estado Nación, que se recreó, con el liberalismo, durante el siglo XIX.

El concepto de Estado moderno, que hoy se vuelve a pensar con fruición, reabsorbiéndose, rediseñándose y difuminándose tanto en la teoría social como en la realidad de nuestras sociedades, no se puede entender sin el hecho educativo. La educación es la lógica de la Ilustración y en la Ilustración encontramos la esencia de lo que Habermas llamó atinadamente el "proyecto de la Modernidad", que, si bien se construye sobre las bases de agregados anteriores, recién surge cuando se crea una infraestructura social que sostiene una concepción del poder centrada en el control reflexivo de las poblaciones, en el decir de Anthony Giddens. Poblaciones heterogéneas en lo cultural y en lo económico deben ser cohesionadas en espacios geográficos acotados, sobre la base de los cuales, se inventan o imaginan nuevas naciones que abarcan diversas culturas y etnias, a las que se trata de integrar, homogeneizándolas a través de la educación formalizada que imparten unas escuelas renovadas en funciones y contenidos.

Ayer tuvimos la oportunidad de oír una espléndida ponencia de Thomas Popkewitz acerca de esta temática.<sup>1</sup> Desde esta perspectiva de análisis, podemos entender mejor por qué los Estados modernos dan primacía a la educación. El ejercicio del poder, que en el Antiguo Régimen se basaba fundamentalmente en la coerción, pasa a estar asentado en la constitución de una subjetividad acorde con las exigencias del orden.

De hecho, es posible encontrar, ya en el siglo XVII, un pensamiento en torno a Locke y sus seguidores, quienes están preocupados por el control de la opinión de las poblaciones. Los Estados del siglo XVII no sólo ejercían la coerción física, de carácter violento, sino que también intentaban controlar la opinión. Sin embargo, la primacía del control reflexivo recién se da históricamente con el Estado moderno que se asienta en los principios de la Revolución Francesa. Es en esa coyuntura dónde y cuándo la educación cumple un papel protagónico por excelencia: formar a la ciudadanía en los valores cívico-morales, y conformar las estructuras modernas de pensamiento, para generar la productividad social y laboral que requerían las nuevas formas de producción y organización de la vida en sociedad.

Desde este ángulo, la educación ha tenido un papel muy relevante desde finales del siglo XVIII hasta consolidarse en el último tercio del XIX, cuando se produjo la primera expansión educativa que acompañó a la segunda revolución industrial, y que dio lugar al desarrollo de los sistemas educativos más importantes de Europa y de los EE.UU. Este último ha tenido un papel protagónico después de la Segunda Guerra Mundial, como es bien sabido.

---

1 Véase la conferencia de T. Popkewitz, "Gubernamentalidad y formación docente", en este mismo volumen.



Decía antes, que el concepto del Estado moderno está relacionado con procesos, estructuras e infraestructuras que favorecen la integración y cohesión de poblaciones sobre las bases modernas del fomento de la productividad, la integración social, la civilidad. Pero el Estado moderno es fundamentalmente laico y, por lo tanto, supone una clara separación entre Iglesia y Estado; de hecho, la educación es la religión laica del moderno Estado. En el caso de España, esta separación no se dio realmente. En mi país, el concepto de Estado tiene, sea dicho de forma general, mucho que ver con un concepto religioso. En este sentido, es más bien un concepto débil, cuyos resultados y efectos en la historia contemporánea española se han dejado sentir de forma muy evidente.

Pero fijémonos sólo en lo educativo, y de forma también general. Para compararlo con el caso español, miremos lo que ocurre con Alemania, que es tenida por Estado “fuerte”: se trata de un Estado que se crea en la segunda mitad del siglo XIX, a partir de un pacto entre la oligarquía de origen feudal y la burguesía ilustrada que viene de la cultura formada durante el siglo anterior; una burguesía distinta a la de carácter comercial e industrial que habita en los países germanos y en el resto de Europa. El Estado alemán recurrió a la educación, a la construcción de un potente sistema educativo público, para fundar el nuevo orden sobre bases no coactivas.

La *Bildungsbürgertum*, la burguesía de la cultura formada en el siglo XVIII, estaba llamada a constituir la elite administrativa e intelectual del futuro Estado alemán. Ella provee los profesores de sus universidades, los médicos, altos oficiales y el profesorado de la exclusiva enseñanza secundaria de los gimnasios. En un pacto social complejo, que yo estoy sintetizando y simplificando, este grupo asume que la soberanía reside en los príncipes y reyes, y que éstos delegan en una minoría ilustrada la función de garantizar el control de las poblaciones, a través de una metodología reflexiva.

Esa minoría va a ser una elite sobreeducada, que demandará para afianzarse el cultivo y la posesión de una educación o formación (*Bildung*) saturada de valores culturales y científicos. Es por eso, que la creación del Estado alemán surgido en 1871 tiene como fundamento lo que los alemanes llaman *El siglo pedagógico*, es decir, casi una centuria de cambios y reformas educativas plasmadas en textos y realizaciones institucionales numerosas. Fue en ese período, cuando, de hecho, se llegó a institucionalizar la Pedagogía como ámbito académico cultivado en las universidades. Pero... cuidado. La Pedagogía que crean los alemanes e integran pronto en el sistema científico moderno de la ciencia, no es una Pedagogía para la formación de maestros de enseñanza primaria, sino una disciplina con un profundo contenido elitista. Se trata de la formación de los profesores que tendrán a su cargo la enseñan-

za de los gimnasios, destinada a una elite. De aquí que nos encontremos, aún hoy, con un sistema de educación esencialmente público (en la actualidad, casi para el 95% de su población escolar), pero al mismo tiempo bastante selectivo o exclusivista.

Para la formación pedagógica del profesorado de los gimnasios se establece una formación teórico-práctica en las mejores universidades de los países germanos. La Pedagogía surge así, en un medio intelectual altamente competitivo, en las facultades de Filosofía y, menos, en las de Teología. Además, se impuso como condición a los catedráticos de estas facultades que, de tiempo en tiempo, cumplieran con una función docente que consistía en dar un curso de reflexión pedagógica para aquellos alumnos que iban a convertirse en profesores de los gimnasios. Es a raíz de esta exigencia que encontramos una vertiente pedagógica en la producción de grandes pensadores o filósofos. Kant pensó sobre Pedagogía, y contamos con unos apuntes de su enseñanza al respecto. Su continuador y sucesor en la cátedra, Herbart, es considerado el creador de la Pedagogía científica. Paradójicamente, Herbart era contrario a toda intervención del Estado en la educación. Consideraba que la educación debía ser una empresa privada, y su producción pedagógica la dirigió a los tutores, a aquellos profesores particulares de las clases dirigentes. Pero fue el pensamiento de Herbart el que creó la Pedagogía científica que se hizo hegemónica en el campo de la educación hasta la Primera Guerra Mundial.

Bien, todo eso no ocurre en España, ni en escala reducida y no estoy queriendo aludir al hecho de que en España la burguesía es o fue débil, o que no tuvimos una revolución burguesa. Ése es un debate historiográfico ya superado. Aludo más bien a la importancia que tuvo la Iglesia Católica en la configuración de nuestro Estado y en su función protagónica en distintos períodos. La presencia del Estado en materia educativa es bastante discontinua; se plasma de forma más o menos plena en relación con determinados momentos coyunturales. Por ejemplo, en torno a la crisis de 1898 y el pensamiento regeneracionista que se fue formando en los años anteriores, o en torno a la Segunda República.

El Estado liberal español, creado a partir de 1836, es un Estado de transacción que nace con una guerra civil que enfrenta a los carlistas y los absolutistas del Antiguo Régimen con los liberales, que regresan sobre todo de Inglaterra, después de un exilio forzoso de diez años tras la persecución del absolutista Fernando VII. Para el Estado liberal era muy importante generar un sistema educativo que asegurara las nuevas lealtades dentro de una socialización política diferente. Pero se puede decir que, finalmente, los impulsos reformadores de los fundadores del Estado liberal que representa la monarquía de Isabel II se concretaron, sobre todo, en el ámbito preciso de la for-



mación de los maestros de enseñanza primaria. En donde fueron más eficaces los políticos y liberales conservadores de España fue en la creación de instituciones como las escuelas normales: que en poco más de diez años cada provincia tuvo una (dividida, claro está, en una escuela para hombres y otra para mujeres, en general en el mismo edificio, aunque se entrara por puertas diferentes, como me ocurrió a mí, al estudiar la carrera de maestro en Canarias, entre 1966 a 1969). La eficacia de la Administración central llegó incluso a crear escuelas en aquellas provincias en las que las oligarquías locales y la pequeña burguesía no se interesaban, en absoluto, en contar con una.

En fin, las escuelas, en España, no llegaron a considerarse, plenamente, una de las infraestructuras sociales principales, con las que, al mismo tiempo que se disciplinaba política, lingüística y simbólicamente a la población (se ejercía una función pastoral), se colocaban las bases para ofrecer servicios que garantizaran la seguridad y el bienestar de la ciudadanía, y se creaban incluso horizontes de movilidad e igualdades sociales. Objetivos de esta naturaleza sólo los encontramos, como decía, en momentos coyunturales; en particular, durante la llamada "Edad de Plata" de la cultura española —en comparación con la Edad de Oro—, que es la que va desde la Primera Guerra Mundial hasta la Guerra Civil. Éste es un momento de regeneracionismo, de impulsos de reformas sociales muy importantes, que tenían como base la creación de un nuevo bloque histórico que dejara atrás la España atrasada, no modernizada, alejada de Europa. Se necesitaba una nueva sociabilidad, y ésta podría lograrse a través de la educación. Los intelectuales que lograron controlar el proyecto republicano dieron primacía a la educación, entre otras razones, porque la República era débil.

La República sólo fue realmente apoyada en las grandes ciudades. Las candidaturas conservadoras monárquicas eran las mayoritarias en un país eminentemente rural —cerca del 50% de la población vive en el campo—. Entonces, los reformadores republicanos y liberales progresistas necesitaban dar mucho énfasis a la educación. La sobredimensionaron hasta tal punto, que se dedicaron más fondos y más energías a la educación que a aquello que era estructuralmente más importante: la reforma agraria. No se llegó a desarrollar la reforma agraria; en cambio, sí se crearon miles de escuelas y de puestos de maestros de enseñanza primaria, con un elevado grado de formación (para acceder a la carrera de magisterio para primaria había que estar en posesión del llamado Bachillerato de Estado, que duraba siete años después de aprobar cuatro de escuela primaria). Las escuelas normales se transformaron en una especie de institutos universitarios en los que se daba la llamada "formación profesional", centrada en la enseñanza de los aprendizajes escolares y en el conocimiento e investigación de la realidad educativa, que se completaba con

—lo que llamaría hoy— un *practicum* de un año de duración en una escuela. A partir de 1932, se crearon las Secciones de Pedagogía dentro de las Universidades de Madrid y Barcelona, con lo cual esta disciplina se integró al sistema universitario, para formar la elite del magisterio —profesores universitarios, inspectores, directores— incluso, con nivel de doctorado. Fue un proyecto de una gran coherencia que se colocó a la vanguardia de Europa, más avanzado que el que tenían entonces, por ejemplo Italia, Francia e Inglaterra.

Pero lo que viene después es, en muchos aspectos, la Edad Media. Es el regreso a un pasado que nada tiene que ver con ese proyecto liberal-progresista de modernización y recreación de España. Simplemente para dar cifras, constatadas por investigaciones historiográficas, desde el año '36 hasta el año '42 se fusilaron 6.000 docentes en España y se depuró inicialmente a más del 75% del cuerpo de profesores de enseñanza primaria y secundaria.

El nuevo Estado no pudo sustentarse sobre la base liberal-progresista anterior. Digo liberal-progresista, porque el ideario político de los partidos de izquierda que estuvieron dentro de la creación del sistema republicano, como es el caso del socialista, no fue radical (su marxismo, en los sectores más amplios, fue esencialmente de carácter humanista). Tuvo que encontrar sus bases ideológicas en el viejo pensamiento conservador español y, sobre todo, en la Iglesia.

Durante el nacional-catolicismo, como se denomina a la primera y más reaccionaria parte del régimen del general Franco, se hizo una entrega de la escuela, y, sobre todo, de la enseñanza secundaria, a la Iglesia Católica, que legitimó el régimen de Franco en momentos fundamentales para su supervivencia (luego a partir del Concilio Vaticano II le retiró su apoyo, lo que fue fundamental para la evolución final y la posterior transición a la democracia). Para eso se llevó a cabo una descalificación bárbara del magisterio. Por ejemplo, para acceder a la carrera no se necesitó el Bachillerato de Estado, sino el elemental de sólo cuatro años, en tanto que el programa de formación se saturó de ideología nacional-católica, mucha erudición y ausencia de prácticas en el mundo de las escuelas. Incluso, durante los primeros años del régimen existieron los llamados *Exámenes patrios*, es decir, se daba acceso a la docencia a aquellas personas que estaban vinculadas al régimen sin que éstas tuvieran que seguir una formación pedagógica.

Sólo en los últimos años del franquismo se recupera la tradición republicana. En 1967 se impuso una reforma, de corta duración como veremos, que tiene similitudes con el llamado "plan profesional" de la República, pero sin la base estructural de las ideas pedagógicas que fundamentaron a esta última. Debemos hacer notar que el pensamiento pedagógico republicano se había construido durante años mediante un proceso de agregación de conocimien-



tos generado por la reflexión, la lectura de los clásicos y la formación de muchos maestros y profesores de enseñanza secundaria en el extranjero. Eso ya no se da en los años 60.

El franquismo muere con Franco en su cama de hospital, con una agonía larga y dolorosa. Pero, de hecho, el franquismo estaba muerto a finales de los años 60 sus fuentes de legitimación ya estaban entonces fracturadas. Por ejemplo, el sindicato vertical y único existía como organización, con miles de funcionarios a su servicio, pero las grandes empresas (de carácter multinacional en muchos casos, desarrolladas de forma vertiginosa por el famoso milagro español de los años 60, que llegó a parangonarse con el de Japón) se solían poner de acuerdo con los sindicatos ilegales, con los que hacían sus convenios superando los toques salariales y las normativas franquistas. La situación se toleró porque la misma estructura industrial y empresarial española, que anhelaba integrarse en la Europa del mercado común, así lo requiere.

Y cuando el franquismo tiene que acudir sistemáticamente a estados de excepción, a través de los cuales se suspenden las escasas libertades que aún se tenían, cuando el movimiento estudiantil es vigoroso y desde el gobierno se amenaza con sacar el ejército a la calle para terminar de sofocar las revueltas, se produce un cambio en el gobierno y se nombra un nuevo ministro de Educación y Ciencia ligado al bloque del *Opus Dei*. El nuevo ministro, José Luis Villar Palasí, muy pronto comprendió que la compleja situación que vivía el sistema educativo español no se cambiaba sólo con una reforma de la Universidad, sino con una reforma educativa integral. Una reforma que, antes que educativa y cultural, debía ser política, y así lo hizo ver cuando presentó la Ley General de Educación, aprobada por las Cortes franquistas en 1970.

Éste es el momento de construcción del moderno sistema de educación de España. Cifras oficiales de aquellos años reconocían un déficit superior a los dos millones de puestos escolares para hacer obligatoria la enseñanza primaria. Cifra bárbara, para un país que quiere ser europeo y que tiene un desarrollo económico vertiginoso.

Entre tanto, las instituciones europeas y mundiales ya recomendaban a principios de los años 60 cuando se produce la expansión económica española, que se llevaran a cabo reformas educativas. Pero el franquismo se resistió debido al peso del bloque conservador de filiación católica, que sustentaba y legitimaba su poder, y a las inercias de una oligarquía política sospechosa de cualquier reforma educativa que significara un cambio substancial de lo que se tenía por esencias ideológicas del régimen.

Pero cuando se observa que el régimen se termina, que peligra la supervivencia de los aparatos que él mismo ha creado, se acude a una reforma educativa de amplio vuelo: "a grandes males, grandes remedios". A partir de 1969,

el franquismo planteó una reforma mucho más ambiciosa que cualquiera de las posteriores. En realidad, fue una reforma antitética con las mismas bases del Estado autoritario en el que vivíamos, por amortiguada que ya estuviera la dictadura de entonces. Y la reforma es tan contradictoria, que la misma ley, en la parte primera, donde cualquier Estado articula un discurso para justificar los cambios, es un plagio línea por línea de uno de los decretos más progresistas de la historia escolar de mi país: el decreto de 1918, por el cual se crea la primera experiencia del Instituto-escuela en España. Este sistema es una de las primeras experiencias europeas de lo que sería, más tarde, la educación integrada o educación comprensiva (si hacemos una mala traducción del inglés), que une la escuela y el instituto sin procesos de discontinuidad y sin segregación de la población escolar por rendimiento u origen. La educación se entiende, en este caso, como un proceso continuo que termina para toda la ciudadanía con el bachillerato, y recién después viene la Universidad.

El franquismo debía ampliar la enseñanza primaria, como antes apunté, y la secundaria, que hasta ese momento era fundamentalmente elitista: pero a principios de la década de los sesenta, la matrícula estatal en ese nivel era casi la misma que la de 1936. La matrícula privada, básicamente en manos de la Iglesia, había avanzado. Pero en todos los casos, la secundaria era una formación propedéutica para acceder a la Universidad.

El propósito de expandir la educación secundaria tenía un costo muy alto. Se trataba de una gran inversión que no podía ser cubierta sólo con los fondos aportados por el Banco Mundial. Estábamos inmersos en un modelo económico que apoyaba fuertemente la inversión en capital humano, y la inversión en educación era uno de los soportes de la propuesta. Por otra parte, la educación actuaba como un mecanismo de filtro social y distribución meritocrática de los lugares o puestos sociales.

Ante tantas exigencias y estrechez de recursos se optó por inventar algo que no fuera ni primaria ni secundaria pero, que se podía hacer pasar por ambas cosas: la Educación General Básica, la EGB.

La EGB abarca desde los 6 hasta los 14 años y está a cargo de los maestros, a los que, a partir de entonces, estratégicamente se dejó de llamar maestros. Yo me acuerdo del día en que, en 1970, la Inspección nos reunió en un teatro del colegio privado de monjas más exclusivo de Tenerife, en Canarias, y cuando, después de introducir la filosofía de la reforma, los dirigentes nos dijeron que a partir de ese momento pasábamos a llamarnos Profesores de Educación General Básica, y no simples maestros. Nos parangonaron con los profesores de enseñanza media. Pero sólo de nombre, claro está.

Fue, en efecto, un puro eufemismo. Cubríamos una parte de la secundaria europea o mundial, no teníamos la formación de un profesor de secun-



daria, ni la consideración laboral salarial de un profesor de secundaria. En cambio, hoy, los maestros, que vuelven a ser maestros según la nueva ley de ordenación del sistema educativo (que sustituyó finalmente a la ley de 1970), no tienen conciencia de que ellos han cubierto una parte de nuestra secundaria. En tanto que los profesores de enseñanza secundaria siguen pensando que forman parte de un nivel de enseñanza selectiva para facultar al estudiante su paso a la Universidad. Se puede agregar que ellos no tienen conciencia de que atienden un sistema de educación de masas, sin que esta palabra *educación de masas* tenga ninguna connotación peyorativa.

Con estrategias como las apuntadas (crear la EGB como enseñanza obligatoria y desarrollar la enseñanza secundaria a través del llamado Bachillerato Polivalente y del ciclo de Formación Profesional en tres ciclos, el último de carácter universitario, pero que no terminó de implantarse nunca), la reforma educativa de 1970 se presentó ante la población española como una de las realizaciones socialmente más plenas. Frente al “estado revolucionario” en el que se encontraba el país, con huelgas y manifestaciones numerosas, los políticos franquistas hablaban textualmente de una revolución silente, la educativa. Pero las metas educativas quedaban muy sobrepasadas por el carácter político de la reforma, que consistía básicamente en una elaborada —por lo cuidadosamente planificada en texto y discurso— estrategia de legitimidad compensatoria, como señalara Hans Weiler hace unos años, al analizar el papel político que cumplen las reformas contemporáneas de la educación en los Estados modernos.

Se esperaba que la reforma fuera, en palabras de sus diseñadores, un “balón de oxígeno” que salvara al régimen, aportando nuevas y renovadas fuentes con que legitimar sus déficits políticos, sociales y económicos, al mismo tiempo, que se movilizaba a la población acudiendo al tradicional legado de la Ilustración, al que inicialmente aludía, y a través del cual se prometía una sociedad más solidaria, próspera y eficaz. De forma más práctica, se podría decir que a los padres se les decía: “Vuestros hijos podrán llegar a la Universidad. Vamos a crear muchas más escuelas. Vamos a crear un sistema de enseñanza secundaria...”.

¿Qué ocurrió? Cuando la tensión política decreció, los sectores más reaccionarios del régimen, encabezados por el almirante Carrero Blanco —quien fue asesinado por ETA y que de hecho dirigía la política nacional, porque Franco ya estaba irreversiblemente enfermo—, convencieron al general de que esa reforma iba contra los principios del Movimiento Nacional (fundamento ideológico del franquismo, formado con la ideología y retórica de Falange, el partido político de corte fascista que fuera fundado por el hijo del otro dictador que tuvo España durante el siglo XX, el general Primo de Rivera).

Retirar la ley que ya había entrado en las Cortes franquistas no era prudente (entre otras cosas, porque suponía la dimisión de los cargos políticos que la crearon, ocupados por expertos llegados de la Unesco o del Banco Mundial). A raíz de ello, se buscó una solución menos conflictiva y más eficaz. Se presenta y aprueba, entonces, en el parlamento, la Ley General de Educación y de Financiación del sistema educativo, pero no alcanza aprobación total el articulado de la ley orgánica que introducía una verdadera reforma fiscal destinada a recabar los recursos financieros, para llevarla a cabo (es curioso observar que hasta después de la muerte de Franco, en plena transición política, no se hizo una verdadera reforma fiscal en España).

Simplificando, podemos decir que después de un período de verdadera contrarreforma educativa (donde los ministros que sucedieron a Villar Palací asumieron como objetivo dismantelar la reforma, entre otras cosas, reduciendo el gasto en educación), la ley se desarrolla sobre todo en la transición, hasta que, con el llamado Pacto de la Moncloa firmado por los principales partidos políticos y sindicatos, se acuerda un fuerte incremento del gasto en educación y en servicios sociales concretos. Gran parte de esos servicios sociales eran educativos y con ese dinero se crearon, por ejemplo, numerosos institutos de enseñanza secundaria en las provincias.

Deteniéndonos ahora en el apartado específico sobre la política de formación del profesorado, habría que decir que, en 1971, para cumplir los presupuestos de la ley, desde el Gabinete Ministerial se diseñó el nuevo plan de estudios del magisterio primario, a fin de formar a los profesores de la EGB creada por la reforma. Las escuelas normales cambian de nombre y pasan a llamarse, entonces, Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. En realidad, se dice que tienen que ser escuelas integradas a la Universidad y nuevamente se produce un puro eufemismo. Nunca se integran plenamente. Lo que tienen de universitarias es sólo el título. Ese plan, que se denomina experimental, termina siendo el que perdura hasta nuestros días. Todavía este año, cientos de jóvenes españoles van a titularse como maestros y maestras por el plan de 1971, aunque actualizado por diversas disposiciones legislativas de rango menor. El Partido Socialista no fue capaz de cambiar la formación del profesorado, un hecho de una magnitud enorme.

Y si hablamos de la formación del profesorado de enseñanza secundaria, tendríamos que decir casi lo mismo. Con la reforma de 1970 se sanciona una reforma menor de los años anteriores, que consiste en concretar la formación pedagógica de los futuros docentes de enseñanza secundaria con un Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Después de unos tímidos inicios de rigurosidad, el CAP se ha concretado en unas conferencias de contenido psicopedagógico y en la redacción burocrática de una memoria que cuenta con



unas mínimas experiencias en un centro de enseñanza. No hace falta decir que todos los candidatos matriculados en el CAP lo superan. Todavía hoy, no se ha llegado a elaborar la reforma de estas enseñanzas, por lo que se podría decir abiertamente que los profesores de enseñanza secundaria de España carecen de una formación pedagógica real.

Vayamos ahora al nuevo reordenamiento del sistema educativo, tras la reforma de los últimos cinco años. La educación infantil llega hasta los cinco años —de cero a cinco años—. Después continúa la enseñanza primaria, que llega hasta los once años y la secundaria obligatoria que alcanza los dieciséis. Hasta ahora, sigue existiendo la EGB —la imparten maestros en las escuelas— que llega hasta los catorce años. El problema actual es que no hay dinero para convertir la enseñanza obligatoria desde los catorce hasta los dieciséis años. Y, en teoría, la enseñanza secundaria debe ser dada, según la ley, en institutos de bachillerato. Sin embargo, no hay suficientes institutos y es necesario crear muchos de ellos en pueblos grandes. Por lo tanto, es, en resumidas cuentas, un momento de gran confusión.

¿Qué es lo que se está tramando en estos momentos? En España, tenemos la tradición de “hecha la ley, hecha la trampa”. Se hace lo siguiente: se habilita a los maestros para que den el primer ciclo de la escuela secundaria obligatoria (o ESO). Y yo creo, que no sólo se va a habilitar a los maestros para que dicten el ciclo inferior, sino que, llegado el momento, e introduciendo algún cambio, probablemente se los habilitará para que den toda la enseñanza secundaria en muchos pueblos de España.

Se comete así un doble fraude. Primero, los maestros no tienen el mismo salario que los profesores de enseñanza secundaria, y, segundo, no tienen su misma formación. Según los indicadores de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE de 1996, que ofrece a los gobiernos datos para hacer comparaciones), en cuanto al número de años de formación requeridos para que los profesores se acrediten adecuadamente para dictar un nivel de enseñanza pública, España está a la cola. Para dar enseñanza primaria y secundaria de primer ciclo, lo que sería en otros países la enseñanza secundaria hasta los dieciséis años (pero no en España, donde es hasta los catorce años), se requiere sólo cursar quince años de estudios. En esos quince años entra todo: escuela primaria, escuela secundaria y los pocos años de formación universitaria.

En España, son tres años de formación universitaria. La escuela primaria tiene cuatro años, el bachillerato seis o siete años y, después, finalmente los tres años de las escuelas de magisterio, antiguamente las normales.

Para enseñar en la escuela secundaria general, en la tradicional o del segundo ciclo, es decir, la que se llama secundaria no obligatoria o posobliga-

toria, se requiere una licenciatura de cuatro años. Hasta hace poco, todas las licenciaturas —excluyendo las de los médicos, los arquitectos y los ingenieros— habían sido de cinco años. Ahora, la carrera de Pedagogía o la licenciatura en Psicopedagogía dura cuatro años, después de superar la prueba de acceso a la Universidad.

Pero otros países, como Alemania o Finlandia, exigen más años de formación. Finlandia, que es uno de los países más pedagogizados de Europa, tiene más catedráticos y profesores de Pedagogía en sus distintas disciplinas que todos los países nórdicos juntos. Allí, la enseñanza primaria requiere licenciatura. Todos los maestros son licenciados con maestría, en tanto que la enseñanza en la posobligatoria requiere un año más de formación universitaria.

El desarrollo del Estado de Bienestar finés se sustenta en el ámbito de la educación, al que da mucha importancia, en un pacto habido con el sindicato mayoritario o único de Finlandia. La enseñanza secundaria de este país, al igual que en otras naciones nórdicas, estaba destinada a una elite. El Estado de Bienestar se propuso incluir al conjunto de la población. Con esta finalidad promovió un pacto con el sindicato docente en el que se acuerda que los maestros y maestras de enseñanza primaria asumen también la enseñanza secundaria. A cambio, deberán convertirse en licenciados y por lo tanto realizar estudios superiores. Y para ello, se crearon diversas facultades de educación dentro del sistema universitario. Por eso digo que es uno de los países más pedagogizados del mundo.

En España se ha hablado mucho de la calidad de la enseñanza, pero el Partido Socialista ha sido incapaz de elevar la formación de los maestros al rango de la licenciatura impulsando la creación de un cuerpo único de enseñantes, lo que es una vieja reivindicación de los docentes progresistas, ahora olvidada. De hecho, en Finlandia existe un cuerpo único, en la medida en que un docente de educación primaria tiene la misma consideración académica y salarial que otro de enseñanza secundaria obligatoria, por lo que no se genera ningún tipo de ansiedad respecto a promocionar hacia niveles de la enseñanza que tengan mayor consideración social (como era el caso de los docentes de bachillerato en España hasta hace poco).

En una encuesta reciente sobre la consideración social de los docentes de enseñanza secundaria, se comprobó que los docentes que se sienten más estimados, respetados, los que tienen más alta autoestima, son los austríacos. Austria es uno de los países europeos que paga más altos salarios a sus docentes, en tanto que, alarmantemente, los españoles poseen el porcentaje más bajo entre todos los países encuestados.

Para ir concluyendo, podríamos hacernos algunas preguntas: ¿por qué no se ha hecho aún la reforma de la formación del profesorado en España? ¿En



qué ha consistido en realidad la reforma? Ante todo, la reforma ha consistido en un cambio administrativo: es decir que las escuelas normales ahora son Facultades de Educación, mientras la Universidad española no integra a las escuelas normales, porque las estima académicamente pobres. Sin embargo, las toma en consideración por el alto número de alumnos (que aporta, en consecuencia, un volumen importante de representantes en los organismos de poder de la institución) y, lo que es todavía más importante es que ello no significa que los maestros gocen de una formación universitaria. Son escuelas que han sido postergadas durante más de cuarenta años, que no han recibido tratamiento y cuidados intelectuales adecuados por parte del sistema universitario. El sistema universitario no las ha integrado ni las integrará plenamente en el futuro, sino es a efectos administrativos y pragmáticos, como una parte más del sistema de poder que gobierna –y des gobierna– a las universidades españolas, empobreciéndolas en lo científico y lo docente.

¿Por qué no se ha cambiado la formación del profesorado? La reforma del profesorado fue sistemáticamente postergada por el gobierno socialista porque sigue siendo uno de los frentes ideológicos de mayor confrontación en mi país, y, en todo caso, el pasado todavía vive con nosotros. Había ahí, además, un punto muy conflictivo, porque era necesario proceder a cerrar escuelas normales ya que de hecho no se necesitaban tantos maestros. España tiene hoy el índice más bajo de fecundidad del mundo, y cada año el sistema educativo tiene hasta doscientos mil escolares de enseñanza primaria menos. Medidas de esta naturaleza fueron sentidas por los políticos profesores universitarios, quienes se hicieron cargo de la reforma de la Universidad española como de algo enormemente conflictivo y no prioritario.

Sí se hizo la reforma de la formación del profesorado en ejercicio. Fue la Reforma de la formación permanente del profesorado, que sustituyó el nombre tradicional de Perfeccionamiento del profesorado, porque para nosotros remitía a lo religioso. Se basó en la institucionalización de los Centros de Profesores (CEP), adaptando el modelo británico de los *Teacher's Centres*, que fueron impulsados por la reforma laborista y que el *thatcherismo* terminó por clausurar. Para llevar a cabo esta reforma se tuvo que replantear la política franquista en ese ámbito, una política muy importante, acaso la más emblemática de la reforma de 1970.

Los reformadores del *tardofranquismo* (entre los que se encontraban algunos de los escasos catedráticos de Pedagogía que existían entonces en España) pensaron que, para llevar a cabo una reforma de la formación del profesorado, no se podría contar, de hecho, con las escuelas normales. Por ello, crearon dentro de las universidades, y dependiendo directamente de sus rectores, unos Institutos de Ciencias de la Educación destinados a la

formación permanente del profesorado y a la investigación educativa. Esa formación se hizo sobre la base de múltiples cursillos de corta duración, dados por profesores, especialistas o expertos sobre el modelo acuñado por Benjamin Bloom: programación, formulación de objetivos, evaluación. Se pensaba que con este modelo tecnológico de innovación se podía cambiar la realidad educativa.

Los centros de profesores creados a partir de 1984 fueron, en cambio, entidades cogestionadas entre el profesorado y la administración, y cercanas a sus instituciones (muchos de ellos tienen sus sedes en colegios e institutos). Se les dio recursos materiales e institucionales, con una financiación muy importante, para que, cerca de las escuelas y de los institutos, lleven a cabo lo que se llama el reciclaje del profesorado, comuniquen las reformas, sean centros de intercambio, etc.

Pero los Centros de Profesores comienzan a morir desde el mismo día en que nacen oficialmente como creación. No hay una base de conocimiento real que favorezca una renovación pedagógica sustantiva, los materiales de la reforma son endeble en un país, como España, con una tradición pedagógica igualmente endeble, a excepción de la sofocada por el franquismo. Incluso, la dicotomía Universidad-Centro de Profesores que se produjo desde el mismo inicio de la institución ha sido muy costosa para la misma.

Descendiendo a un terreno muy personal, les diría que yo decidí irme del Ministerio, cuando se planteaban elecciones para los cuerpos de gestión de los Centros de Profesores totalmente basadas en una falsa democracia, en una "democratitis". Aún no se habían llevado a cabo las primeras elecciones sindicales en la enseñanza. Los asesores más directos del Secretario General de Educación, la persona más influyente entonces después del Ministro, no tenían conocimiento real de cómo funcionaba en esos aspectos el sistema educativo, y actuaron frívolamente. Lo que nosotros proponíamos era que no fueran unas elecciones del tipo de las presidenciales, sino que los profesores eligieran a los representantes de sus centros en los CEP, y estos representantes, una vez electos, votarían a su vez los cargos directivos de la institución.

En conclusión, las primeras elecciones para cubrir los cargos directivos de los CEP arrojan un resultado, en el cual triunfan muchas candidaturas conservadoras, lo que acarrea de inmediato una crisis en el equipo ministerial encargado de coordinar el desarrollo de la nueva institución. La elite dirigente del Ministerio, que nunca vio con buenos ojos la creación de los CEP (en realidad se crearon sólo una vez que el ministro Maravall les dio su apoyo expreso), no sabe qué hacer con la institución. Y, pasarán unos años, hasta que sea nuevamente impulsada, ahora para propagar el espíritu y la materia de la



nueva reforma que introducen los psicólogos de la educación, aquellos que realmente aportan un lenguaje a la reforma que —creo— es conocido aquí, en la Argentina y en Brasil, en particular.

Pero ésa realmente es otra historia, más cercana, más conocida y también más llena de dudas, de cara al futuro próximo. A la que me he referido, la pasada, la que viví, la suelo calificar de romántica: ya podrán adivinar por qué. De todas maneras, pienso seguir dedicándole atención en un futuro próximo como un objeto privilegiado y muy querido de atención intelectual: francamente, vale la pena hacerlo.

## UNA EXPERIENCIA ALTERNATIVA DE FORMACIÓN DOCENTE: EL MEB

### Ovide Menin

*Doctor en Psicología. Ex Director Nacional de Educación Superior en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, entre 1985 y 1989. Director del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.*

Tal vez debiera empezar pidiendo disculpas por el tono y por el nivel en el cual voy a hacer una exposición que, seguramente, va a pecar de descriptiva, a lo cual voy a agregar un segundo pecado, que es el de plantearla desde una perspectiva un tanto optimista —contra las tendencias actuales a hacer exposiciones pesimistas con respecto a la educación—. Quizá, porque pertenezco a la vieja guardia de educadores de este país, que después de los terribles embates que hemos tenido, preferimos rescatar algunas satisfacciones, que no necesariamente nos vienen desde arriba, sino que forman parte del consuelo cotidiano; esa inveterada mala costumbre que tenemos los educadores de base de encontrarnos y, después de hacer lo de las lloronas en los velatorios, terminar tomando chicha, vino o mate.

Yo quiero ubicarme en esta postura y no tengo absolutamente ninguna vergüenza de dos grandes limitaciones, que quiero confesar desde la partida. Yo no soy un teórico de la educación, ni lo quiero ser. Yo soy un consumidor de teoría y hago grandes esfuerzos por adaptarla y bajarla a la realidad; porque después de más de cuarenta y cinco años de trabajo he llegado a comprender que, en las tareas de base, los educadores, no sólo de la escuela primaria, tan vapuleados, tan descalificados, sino muchos otros también, dicen algo sobre lo que tal vez debiéramos reunirnos, con cierta modestia, a discutir. Lo que dicen es: "Estamos hartos, lo que no sabemos es cómo hacer la bajada". Es decir, yo respeto a la gente que dice que no tiene por qué contribuir a la formulación de esquemas, de estrategias, de documentos *terráqueos*. Pero también tengo mucho temor de que ese placer de andar por las nubes, con especulaciones teóricas de gran nivel, que ayudan al despegue, a veces dejen, involuntariamente, a los que no están en condiciones de situarse en la estratosfera de los acontecimientos, totalmente desprotegidos de la posibilidad de contribuir a la transformación de los grandes procesos educacionales.

Esto no es ninguna indirecta, como ustedes verán, es un pensamiento para ver si nos damos la mano entre los grandes teóricos de la educación y los



pobres laburantes cotidianos, aquellos que claman en materia de formación docente —que de eso vinimos a hablar—, porque se despojen de tanta actitud vergonzante. Sería bueno que diéramos dos pasos atrás y viéramos qué es lo que hemos estado haciendo. Esto forma parte de la historia, esto forma parte de los grandes procesos.

Me ha llamado la atención que sea una institución de la envergadura de FLACSO la que me invitara a mí a hacer una referencia sobre una experiencia que se trató de *segar en agraz*, pero que, sin embargo, aparece permanentemente como un reclamo de los que trabajaron en ella. Con lo cual tiro al ruedo la pregunta: ¿por qué será que muchos de los docentes que trabajaron en aquella experiencia llamada MEB hoy rescatan gran cantidad de recursos, procedimientos y, básicamente, esa actitud respetuosa que hace al sentido de una conducción democrática de la institución y de la recreación permanente del conocimiento?

Yo quiero decir que no tengo vergüenza de hablar en estos términos, por dos razones: una, porque no me da el seso para más, y la otra, porque estoy consustanciado con la necesidad de que en estos pueblos nuestros terminemos de una buena vez con las discriminaciones por razones ideológicas, políticas, religiosas y hasta de color, que subyacen debajo de los hermosos discursos que construimos con delicadeza, para no ofender al otro, que nos está pidiendo todos los días que hagamos algo más concreto.

Quiero decir también que me ha gustado percibir, no sólo a través de las voces que se han dejado oír en distintos encuentros, sino también en la reforma actual, algunas reminiscencias de aquella experiencia. Aquí hay autoridades del Ministerio actual, quienes me dirán si estoy equivocado. No siempre —salvo casos excepcionales como los que uno encuentra en documentos de Flavia Terigi o de María Cristina Davini— se encuentra una referencia concreta a estos antecedentes. Recién, una persona que ocupa un cargo importante en el Ministerio me dijo: “Ovide, hay que decir que ustedes (no sé si repito exactamente), aunque sea en microdimensión, limitadamente, a partir de estas rupturas que se han dado, han tratado de instalar un contramodelo al modelo vigente”.

Para los que no han tenido nada que ver con el MEB, yo quisiera recordarles dos cosas. Cuando nosotros llegamos, en 1987, ya hacía más de tres años que se había recuperado la democracia en el país; bien o mal nos hicimos cargo de ciertos reclamos. Y lo primero que se nos planteó era la necesidad de restituir esa cosa tan manoseada que se llamó la identidad institucional, concepto, a mi juicio, que hace a la identidad profesional. Esto mereció toda suerte de críticas. Hemos tenido enormes dificultades. Pero muchas de las gentes que no admitían que transitáramos por viejos senderos

actualizados y sin un diagnóstico, que siempre que se cambian los gobiernos pareciera obligatorio hacer y que lleva un incontable tiempo, terminaron por aceptar. Hemos trabajado con información secundaria. Ya se había escrito hasta el cansancio que el Plan vigente hacía agua; ya se había dicho todo lo fundamental que en ese momento se podía decir a través de ensayos, encuentros e investigaciones, con vistas a que se siguieran diciendo cosas fundamentales, pero sin paralizarnos o distraernos con los aprontes. Nos guiamos por informantes claves.

Esos informantes claves fueron menos los grandes nombres de la educación argentina que los trabajadores de base, directores de escuela, maestros de grado y asesores pedagógicos. Llegábamos siempre a la misma conclusión: resultaba que la sola terciarización en materia de formación de maestros para la escuela primaria, que generó una gran expectativa, no había dado el resultado que se esperaba. Es decir, que ahora eran peores los maestros que salían de los Institutos de nivel terciario y de las universidades, que los que formaban las Escuelas Normales, salvo algunas excepciones, como siempre ocurre.

En otro orden de cosas, debo confesar que a la hora de las denominaciones no quisimos sucumbir a la segunda colonización española. Por eso le quitamos lo de general, por lo menos para distinguirnos lo llamamos Magisterio de Enseñanza Básica y (aunque sea, en su redundancia) porque ya vimos que volvían los espejitos y nosotros queríamos otra cosa que espejitos. En consecuencia, dijimos: “Bien, vamos a tomar de los españoles lo bueno, pero no vamos a sucumbir a esta segunda conquista y colonización diciendo amen todas sus propuestas. Ellos lo hacen muy bien, son muy simpáticos, los queremos mucho, pero aquí se trata, sin volver al viejo nacionalismo, de ver qué es capaz de hacer, creativamente, nuestra gente”.

Establecimos tres instancias. Una primera instancia de formación desde dentro de la institución, con lo cual empezamos a revalorizar las viejas escuelas normales, a las que yo defiende como defiende a los institutos terciarios. Por eso estoy horrorizado frente a esa propuesta de propiciar su deglución por las universidades. Sería lo peor, sería tal vez lo más desgraciado que le puede ocurrir a estas instituciones históricas, que se ganaron el respeto popular.

En Caracas, en el año '89, escuché al director de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Costa Rica decir que, ahora que se formaba a los maestros primarios en la Universidad —porque se había establecido en la Constitución del '48 que la formación de maestros primarios debían hacerla únicamente las universidades—, habían perdido lo poco bueno de orden formativo que tenían los antiguos maestros de escuela porque los habían atosigado de conocimientos que nunca tenían tiempo de procesar, ni en el pregrado ni posteriormente en el posgrado.



Ésta es otra de las cosas que tuvimos en cuenta: subrayar la importancia de la formación permanente. Yo, que tengo 47 años de docencia en todos los niveles, voy a pincharles el globo (siempre fui un niño malo). Esto de la formación continua o permanente es más viejo que andar a pie. Lo que más críticas generó fueron sus diversos modos de instrumentación. Principalmente, porque no se contaba con recursos materiales para "instrumentar" un programa en forma. No existe maestro que no haya pasado alguna vez por las *horcas caudinas* de la formación permanente. Es absolutamente falso afirmar que esto corresponde a los finales del siglo XX. Esto es viejo y es consubstancial a la formación del educador. Es mentira, cuando se les endilga a las Escuelas Normales que largaban a los maestros como un toro Miura al rodeo, creídos de que con lo que habían aprendido en los cinco años de cursada consecutiva les bastaba para enseñar toda la vida. Eso es falso, y falsean la realidad los teóricos de la educación que han instalado este concepto, haciendo creer que los maestros de escuela son poco menos que unos borricos de carga, ignorantes, a los que hay que someter a una escuela eterna. Y no estoy haciendo demagogia. Estoy reivindicando, porque empecé, igual que el colega español, siendo maestro de escuela, y lo peor, ocurrió cuando la vicedirectora que no me amaba me dio para comenzar primer grado inicial, en una época en la que los varones estábamos condenados al 5º y al 6º grado. Entonces, la cosa no venía por el amor, sino por el espanto. Como no sabía qué hacer con aquellos chiquitines de seis años, empecé a estudiar de nuevo Psicología y Didáctica, sin remordimiento. Con los años, a la hora de hacer la propuesta MEB, aquello afloró desde la experticia con fuerza.

¿En qué consistía tal vez la clave de aquel proyecto? Sin grandes pretensiones: rescatar la institución, transformarla desde adentro, instalar un currículum en la égida de su recomposición permanente. Lo concebimos por áreas y no instalamos la totalidad de los contenidos, sino que construimos algunos pequeños modelos de orden instrumental que llamábamos módulos, compuestos de unidades didácticas, en cinco grandes espacios integrales, y hacíamos que la organización departamental resolviera, a la luz de los requerimientos, necesidades y potencialidades regionales, los múltiples problemas que su desarrollo implicaba, de tal manera que fueran los profesores los que compusieran y recompusieran permanentemente sus contenidos, con toda libertad, sin vigilancia opresora. Aquí hay gente que trabajó en esa experiencia y podría abundar sobre ella en particular.

Quiero rescatar este tipo de cosas porque me parece que allí radica lo sustancial. Hablaba, a la vez, de la confianza que tratábamos de instalar en los trabajadores de la educación; porque, desde que yo me acuerdo, la desconfianza ha sido la bandera que agitaba la llamada "superioridad" y los políti-

cos: desconfiar del maestro, desconfiar del director, desconfiar del supervisor, desconfiar de todo el mundo. Nosotros sabíamos que en algunas situaciones esto podría ser riesgoso. Y lo fue. Tuvimos dificultades. Pero no claudicamos. Instalamos un primer proyecto. Lo mandamos a los directores de veinticinco escuelas normales, elegidas al azar de entre las ciento veinticinco que dependían del orden nacional.

Pese a lo que se nos informaba, descubrimos que una provincia como Chubut no había cambiado jamás el Plan de formación docente y, por ende, tampoco había terciarizado su formación. Cuando se lo dijimos a los grandes dueños del saber pedagógico de este país, se rasgaban las vestiduras. La terciarización no produjo nada más que eso: un salto de la secundaria a la terciaria con la creencia de que con eso se iban a resolver los grandes problemas de la calidad formativa de los educadores de base.

Y es que tengo para mí, que los grandes problemas de la educación latinoamericana, ni por mucho pasan por la Pedagogía, y mucho menos por el preciosismo del currículum. Estábamos hartos de que algunos expertos de organismos internacionales nos sometieran al bombardeo permanente de que el currículum era lo importante. Algo así como el principio, el medio y el fin de todo el quehacer formativo. Empezamos por considerarlo un mero instrumento; un proyecto a desarrollar. Y dijimos: frente al triple modelo del currículum estructurado, semiestructurado e inestructurado, optamos por un modelo semiestructurado.

Su completamiento se haría de acuerdo con el requerimiento regional y a la luz de la rica o pobre capacidad de los maestros. Evitamos culpabilizarnos por la carencia de ciertos saberes e instrumentamos un medio para acompañarlos, con grandes limitaciones económicas, pero concitando una participación auténtica desde los espacios libres que dejaba la *semiestructura*. Lograron aciertos creativos dignos de las mejores propuestas. Sería largo mencionarlos.

Feliz el gobierno actual, a quien yo le hago muchas críticas, pero sin ser tan necio como para no reconocerle que tiene plata y puede inundar el país con equipos de gente que ha estudiado, que ha investigado y que ha reflexionado sobre el tema y les transfiere a los maestros el resultado de sus investigaciones y de sus experiencias. Pero mucho me temo que la bajada, es decir, la transferencia, le falle también a este gobierno. Llamo *la bajada* a la acción que debería suscitarse después de esas hermosas exposiciones que escuchamos desde la Red. Hay provincias, me consta, donde muchos participantes regresan a su institución sin saber qué hacer. Esto ya le pasó a doña Emilia Ferreiro: instaló un señuelo que cada uno interpretó a su manera y no supo qué hacer cuando volvió al aula. A mí me apenó siempre ese enor-



me hiato que se produce entre la formulación teórica –la conclusión a la cual el investigador arribaba a través de sus investigaciones– y la enseñanza.

Nos preocupamos para que desde el MEB se pudiera visualizar ese hiato y se diera la posibilidad de superarlo. No hubo tiempo para realizar un mínimo seguimiento de los graduados.

Otra cosa que quiero destacar: creo que los maestros de escuela y los profesores tienen que volver a enseñar. Viven asumiendo su rol de manera vergonzante. Así pasamos de la sobrecarga de los contenidos a regodearnos con el análisis interminable de los procesos. En medio, nada; cuando todos sabemos que la incorporación de contenidos actualizados es la clave para liberarse, en gran medida, de los sujetamientos que nos impone una estructura social malevolente. A riesgo de que me califiquen de conservador, quiero decir con franqueza que además de desmontarlo todo, es preciso dar pistas para reconstruir alternativas viables, superadoras de las situaciones actuales. Hay carencias, pero existen utopías y posibilidades reales de hacer cosas concretas. Éste es el modelo simple que nosotros hemos manejado en su oportunidad, aunque no siempre bien explicitado. Tuvimos la contra pertinaz de la derecha católica de este país. Fue durísimo esquivar los sablazos que nos mandaban, con toda suerte de calificativos, mientras ejercitaban todos los recursos de presión a su alcance, que no son pocos. Esa postura conservadurista no la descubre uno solamente en España –como fue denunciado hace un momento– sino también acá.

En consecuencia, ¿qué hicimos en lo curricular? Si nosotros creíamos que el currículum no era lo fundamental, si nosotros creíamos que era apenas un medio, que en realidad era un proyecto político, un proyecto científico a desarrollar y un proyecto técnico para instrumentar, nosotros teníamos que lograr la participación de la totalidad de los afectados. Esa palabra mágica que se lanza en todos los encuentros fue casi una obsesión para nosotros. Creíamos que había que propiciarla, delegando participaciones en ámbitos muy reducidos, y hemos tratado de hacer –pese a que no teníamos los recursos que se están teniendo ahora– algunas inversiones en favor de esa política. También les dijimos a los profesores que estábamos convencidos de que muy avanzado el próximo milenio iban a tener que convivir, en muchas escuelas, entre la tecnología clásica tradicional que hace a la pedagogía de la pobreza y la tecnología de punta. Yo he encontrado en los países, en los pueblos, del primer mundo, maestras que todavía trabajan con los viejos recursos sin avergonzarse de no poder robotizar a los chicos, como lo desean algunos especialistas de la educación, tal vez inconscientemente, pero de modo poco realista.

Para terminar, querría leerles la circular que pasamos el 25 de agosto de 1987 a los directivos y que decía así: “El propósito es que durante el trans-

curso del mes de octubre lo someta (al Plan) a la discusión de los estudiantes y los docentes involucrados en el actual Profesorado de Educación Primaria. En la primera semana de noviembre del corriente año, deberá remitirnoslo con las opiniones, salvedades, correcciones, contrapropuestas, aceptación o no a las que diera lugar. Pero no se olviden de mandarnos alguna felicitación”. Eso decía el Director Nacional en aquella oportunidad.

Aún hay cuatro puntos que yo quisiera leer aquí sobre el programa del MEB, aunque aparezcan reiterados: que se trata de “un currículum flexible que permite no sólo su regionalización, es decir, la adecuación de formas y contenidos según las necesidades de las diversas regiones que conforman nuestro país, sino que dicha regionalización les exigirá un permanente esfuerzo de creatividad, puesto de manifiesto, tanto en la elaboración de las unidades didácticas como en los recursos y las metodologías de trabajo pedagógico. Para lograrlo tendrán que establecer líneas de participación creadora y cooperativa con el grupo de aprendizaje”. Por entonces todavía no se había instalado de pleno la idea de que los estudiantes de magisterio participaran en la reconstrucción del currículum y, mucho menos, en la organización de la asignatura. Se imaginan ustedes la polvareda que esto levantó en las viejas escuelas normales y en los institutos terciarios.

El segundo párrafo dice así: el currículum “conlleva el compromiso ineludible de acompañarlo [sic] por un programa de *reciclaje*, actualización e incluso perfeccionamiento de los docentes responsables de su desarrollo, exigencia que la Dirección Nacional de Educación Superior se compromete a brindar periódicamente con la ayuda de diversos organismos y reparticiones del Ministerio de Educación y Justicia”. Esto lo sacábamos del meollo de la tradición histórica que los educadores sostuvieron durante las situaciones difíciles de este país. Y me temo que en toda Latinoamérica también. Cuando no los muñía la autoridad, ellos se encargaban de actualizarse, de *reciclarse*, de ponerse al día, en grupos pequeños, durante los más terribles tiempos, los de la última dictadura militar. A eso también se ha hecho referencia aquí. Lo que quiero decir es que también hubo grupos de docentes que instalaron el reciclaje en catacumbas, porque, por razones ideológicas, generaban toda suerte de sospechas. Muchos de ellos están aquí presentes, hay otros que no. Todos hemos pasado por esos días desgraciados, pero nunca hemos bajado la guardia. He ahí mi optimismo.

A este gobierno le hago muchas críticas. Pero vuelvo a repetir: no puedo ser tan necio como para no reconocer que hay algunas banderas de lucha que nos vienen desde lejos y que reclamábamos a través del gremio y ahora aparecen reflejadas en buenos documentos. Lástima que a favor de políticas globales difíciles de digerir.



Tal vez no nos pueden gustar algunas formas de instrumentación, tal vez nos esté penando un tiempo dilatado que se está dejando correr, tal vez la manera de actualizar no nos guste. Tal vez estemos percibiendo que los grupos conservadores identificados con la derecha católica han vuelto por sus viejos fueros y han empezado de nuevo a meter las narices donde no corresponde. Yo deslindo entre la creencia y la politización de la creencia, o de la religión, para ser más concretos. “Lo que hacemos es pastoral”, dicen muchos de ellos, cuando lo que están haciendo es política partidista, interfieren y no discuten de igual a igual temas científicos, anulándolos por imperio de la fuerza. Éste es el gran problema. Nosotros, felizmente, nos pudimos sustraer a eso, pese a los apretones de los cuales fuimos objeto, y nunca offendimos ni a los católicos, ni a los protestantes, ni a los judíos, ni a los musulmanes.

Más aún, propiciamos que los docentes dijeran frente a los cursos cuál era su postura, siempre que no escamotearan o no se olvidaran de decir que había otro tipo de alternativas y brindar un espacio suficiente para confrontar, para discutir, con gran respeto por el otro diferente o desigual.

Nuestro Plan introdujo, además, el concepto de área como estructura móvil, por aquello de su redimensión constante, con el recurso didáctico de reconstruir el conocimiento en función de módulos y unidades didácticas articuladas, donde la investigación, en sus diversos niveles de complejidad, debía alternar con la tramitación de un saber históricamente válido que brindara la posibilidad de elegir, según los intereses y las necesidades del estudiante, entre un número dado de talleres que ofrecería la misma escuela o bien instituciones locales. Generamos así, por primera vez, una actividad extramural de raíz comunitaria que vino a romper con la tradicional acción didáctica intramural, apenas modificada por las residencias docentes, esta nueva modalidad hasta ahora no ha salido de su sistema educativo formal, aun cuando configura un avance considerable en favor de la apertura hacia nuevas estrategias. Luego introdujimos dos horas semanales que llamábamos “espacio y tiempo libre”, donde se decía al coordinador: “Usted no dice nada; espera que sean los alumnos los que propongan, no tema la aparente pérdida de tiempo; sepa cooperar”. Hablábamos un lenguaje común y le decíamos autoritariamente: “Usted no propone ningún programa”. En algunas escuelas se perdió un largo tiempo, y después se ganó, porque los estudiantes, al principio, en esas dos horas no sabían qué hacer, venían con un acostumbramiento de años, desde el jardín de infantes, esperando que la maestra, que la profesora, les ordenara lo que había que hacer.

Si nosotros queríamos que se renovara la escuela desde adentro teníamos que mandar –voy a usar la palabra pecaminosa– al *mercado* maestros que tuvieran nuevas vivencias, logradas en una institución con nueva identidad. No

voy a decir que la escuela normal no era rígida, que no era formal; sí, así la recibimos: rígida, formal. Estaba en nosotros “sostener” su lenta transformación. Para ello había que confiar y delegar.

Bastaría decir que a partir de esa circular en la que se pedía que el anteproyecto se leyera y se mandaran las nuevas propuestas, de las 25 escuelas normales, sólo 10 devolvieron observaciones. Un 50% de los directores las cajoneó. El resto, dijo lo que decimos siempre: “Está bien, vamos a ver lo que sigue”, cuando lo que seguía era el desafío que tenían los locales: reformular el currículum, hacer, leer, asesorarse con los que habían investigado, pero no quedarse en la estratosfera.

Vino el cambio de gobierno. La anulación del proyecto. La reiterada gran disolución. Sin embargo, hoy tenemos la oportunidad de decir que “nada se pierde; todo se transforma”. Mucho de lo hecho, tal vez limitadamente, con pocos recursos, pero con gran confianza en el juego de la realidad con la utopía, aparece revalorizado en el nuevo proyecto de formación docente continua. Gracias por la invitación a participar en el panel y ojalá que todo sea para bien.



## EL CASO DEL PTFD

### Cristina Armendano

*Profesora de Ciencias de la Educación. Subdirectora de Educación Superior, y Directora Nacional de Formación y Capacitación Docente en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, entre 1990 y 1994, cuando se construyó el Plan de Transformación de la Formación Docente (PTFD).*

Cuando hablamos del PTFD, nos estamos refiriendo a un Programa de Transformación de la Formación Docente que fue destinado a docentes de nivel primario y de nivel inicial, y que tuvo su inicio en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación a fines de 1990 para todo el subsistema de formación docente que dependía, en ese momento, de la Nación.

Este Programa fue adecuando sus metas parciales a las condiciones que establecieron tanto la Ley de Transferencia (1992) como la Ley Federal (1993). Así fue pasando, del diseño y ejecución inicial de acciones transformadoras sobre las instituciones dependientes de modo directo del Ministerio de la Nación, a la asistencia técnica sobre 10 provincias, las que luego de la transferencia de los servicios de formación docente, decidieron continuar la implementación de las acciones del Programa en los institutos que se les transfirieron y, en algunos casos, extenderlas a los institutos formadores provinciales, tanto de gestión oficial como privada. Culminó siendo un programa concertado entre el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y 10 jurisdicciones provinciales (51 instituciones formadoras, alrededor de 2.000 docentes y 8.000 alumnos).

Logramos nuclear en ese momento a un grupo de especialistas de primer nivel, pero por sobre todo, a un grupo de colegas que se comprometieron a fondo con la tarea y pusieron sus conocimientos, su experiencia y su esfuerzo al servicio de este proyecto ambicioso y apasionante.

### Punto de partida

Partimos de un diagnóstico sobre el subsistema de formación docente que nos mostraba, en líneas generales:

- desconexión entre los procesos formativos y la tarea docente;
- segmentación y lógicas deductivas de los planes de estudio;



- desactualización de los conocimientos disciplinarios y pedagógico-didácticos;
- carácter casi excluyente de la formación de grado, en desmedro de la formación continua de los docentes.

## Propósitos

Fue nuestro propósito elaborar una estrategia que abarcara el conjunto de la formación docente y al conjunto de sus problemas, como así también comprometer a los actores involucrados: los profesores de los profesorados; y avanzar gradualmente en función de una direccionalidad integral.

No se trataba de elaborar e implementar nuevos y actualizados planes de estudio para la formación de grado, ni tampoco de diseñar y ejecutar programas de capacitación docente en gran escala. Se trató de generar e impulsar procesos transformadores de la formación docente en una dirección: contribuir a la transformación de los circuitos de formación docente en un sistema de formación docente continua. Para ello, era necesario trabajar sobre: la reformulación de la formación docente de grado; los criterios transformadores de las ofertas de capacitación de los docentes en ejercicio; y la transformación de los actuales institutos formadores en nuevas estructuras institucionales capaces de cumplir con las diversas instancias que hacen a la formación docente continua.

Pensando las acciones destinadas a transformar la formación, se puso especial atención en centrar los procesos formativos en una capacitación diseñada para favorecer la intervención pedagógica en la realidad educativa con fines de enseñanza, y se diseñaron propuestas curriculares que hicieran viable este objetivo.

Se definieron y diseñaron áreas de formación, tanto de grado como permanente, que diferencian la formación que debe recibir todo docente en virtud de las competencias propias del rol, y la formación que debe recibir en virtud de la especialidad, y el nivel o la modalidad de ejercicio profesional futuro.

## Desarrollo

Durante esos cuatro años y medio se fueron cumpliendo diferentes etapas. Una primera etapa de elaboración, lanzamiento y activación de los procesos institucionales de discusión (1991); una segunda etapa de producción

y discusión de la propuesta curricular-institucional (hasta agosto de 1992); una tercera etapa que consistió en la definición final del diseño curricular-institucional, y por último la etapa de implementación (1993 – julio 1995).

Con respecto a la primera etapa, si ustedes permiten un “entre paréntesis” fundamental, partimos del convencimiento de que la prescripción de las reformas no es suficiente para garantizar la transformación efectiva de los procesos pedagógicos. Tal como lo expresa Flavia Terigi en su artículo de *Novedades Educativas* de junio, “el problema no es de prescripción sino de prácticas”. Por lo tanto, se decidió implementar una estrategia destinada a posibilitar que los institutos formadores se incluyeran activa y críticamente en la definición y ejecución de la propuesta.

Como ya explicamos al inicio de esta charla, nuestra población inicial era el sistema formador dependiente de la Dirección de Enseñanza Superior (DINES), constituido por 182 Escuelas Normales y 40 Institutos del Profesorado, dispersos por todo el país. Se diseñó un operativo de agrupamiento de instituciones formadoras en centros operativos. Cada uno de ellos eligió un docente representante que articulaba a las instituciones de formación con el equipo técnico del programa, en un *interjuego* entre la consulta sistemática y la toma de decisiones en el nivel central.

En la segunda etapa, de producción y discusión de la propuesta curricular-institucional en todos los centros operativos, los formadores de docentes, bajo la coordinación de los docentes representantes, capacitados para ello, participaron en jornadas intensivas de discusión, cuyos resultados fueron recogidos por el equipo técnico del Programa.

Esta consulta tuvo dos características importantes: a) se realizó en base a una propuesta definida por el equipo central, que se sometía a discusión, de este modo se evitó cargar a los docentes con la responsabilidad de tomar decisiones que competen a los organismos centrales, pero se abrió la posibilidad de introducir modificaciones efectivas en la propuesta presentada; y b) se llevaron a cabo acciones de capacitación de los docentes formadores, las que los colocaron en mejores condiciones para participar en el proceso de consulta.

La tercera etapa consistió en la definición final del diseño al que se ajustaría la organización curricular-institucional de la formación docente continua, tomando como insumos: la propuesta elaborada en la etapa anterior, los informes de discusión institucional y los resultados de consultas a especialistas en el tema.

La última etapa, es decir, la de implementación, tuvo un primer momento en el que se tomaron decisiones muy importantes en cuanto a la reorganización institucional, se reordenaron las plantas funcionales a fin de ade-



cuarlas a las necesidades del diseño curricular-institucional, se pusieron en funcionamiento los Departamentos de Grado, Extensión o Capacitación e Investigación.

En todos los casos se modificaron sustancialmente las condiciones laborales de los docentes de los Institutos: tuvieron una contratación laboral por paquete de horas que les permitía cumplir diferentes actividades dentro de la institución, y que no se reducía al dictado de clases.

No nos detendremos en la organización curricular, que creemos es lo más difundido del PTFD: Área de Formación General, Área de Formación Especializada y Área de Orientación. Quizá lo interesante para destacar es que en este diseño se intentó:

- dar respuesta a los requerimientos formativos emergentes de los contextos específicos en que se sitúan los institutos;
- impulsar la constitución de perfiles especializados, en función de tradiciones académicas diferentes;
- contemplar, mediante variaciones en la oferta general del currículum de formación continua, los intereses y necesidades de los sujetos, tanto alumnos como docentes en ejercicio, a quienes se les ofrecían trayectos formativos amplios y de circulación flexible.

### **Aspectos estratégicos del programa**

Al hacer un análisis del Programa, creemos hallar algunos rasgos muy interesantes, para tener en cuenta cuando se definen políticas públicas de formación docente:

1. Un criterio de integralidad; en el sentido que ya comentamos, se definieron acciones que intentaron abarcar el conjunto de la formación docente y el conjunto de sus problemas.
2. Un enfoque situacional y estratégico, a fin de actuar siempre con una lógica fáctica, donde los datos que se relevan en forma permanente permiten orientar y ajustar las acciones en curso.
3. Una estrategia relevante e innovadora, que consistió en dotar a los actores de elementos que les permitieran comprender la direccionalidad de los procesos a los que les pedíamos que se sumaran. La elección de los docentes representantes, la constitución de los centros operativos, la participación de los directivos en instancias regionales, la capacitación de los actores en función de los diferentes roles a cumplir, y el *interjuego* entre la consulta siste-

mática y la toma de decisiones en el nivel central son muestras claras de esta estrategia y sirven para pensar que la mejor prescripción curricular no produce por sí misma ningún tipo de cambio, si no se opera sobre otras instancias que actúen sobre las prácticas reales.

4. El cuidado de que la estrategia misma para enfrentar los problemas contenga los núcleos de su resolución constituyó otro punto importante. No atender sólo a los productos, sino a las formas que adopta el proceso transformador.

5. Se tuvo en cuenta, además, el criterio de capitalización de los logros parciales que se iban alcanzando.

### **El PTFD, hoy**

En diciembre de 1994, cuando habíamos finalizado con la implementación del 2º año de formación para los docentes de nivel primario y de inicial, y se estaba completando el trabajo de elaboración y capacitación del último año, fui separada de la Coordinación del Programa de Formación Docente y del PTFD. Los Equipos técnicos y las Coordinadoras del Programa, por una decisión compartida, continuaron.

En mayo, es separada del Programa una de sus Coordinadoras, y se produce entonces una fisura muy fuerte en la propuesta. Evidentemente las condiciones de trabajo cambiaron sustancialmente, lo que deterioró el desarrollo de las acciones que se venían llevando a cabo y convertían al PTFD en una suma de "inteligentes documentos curriculares". Se perdió aquello que lo identificaba como propuesta innovadora, más allá de la excelente producción escrita que generó durante esos cuatro años y medio. Frente a esta situación, el equipo técnico y su coordinación se retiraron del Programa.

Hoy las provincias adheridas al Programa, lo continúan implementando en sus Institutos, y ya egresó la primera promoción. Uno de los datos más sobresalientes es que tanto las autoridades provinciales como los institutos formadores contaron con las posibilidades reales de terminar su tercer año y continuar adelante por sí mismos, a pesar de haberse cortado la asistencia técnica desde el Ministerio de la Nación. Poseen los elementos necesarios para seguir gestionando autónomamente su propio proceso de transformación, pues las condiciones de posibilidad están dadas. Para todos los que intervinimos en este proyecto, esta respuesta jurisdiccional e institucional, no es poco.

Para terminar, quisiéramos señalar tres conceptos importantes.

En primer lugar, nosotros pudimos hacer lo que hicimos porque nos apoyamos en otra propuesta innovadora, con una lógica similar, que fue el Ma-



gisterio de Enseñanza Básica (MEB). Los docentes de los institutos encontraron un discurso común y líneas de acción similares, en cuanto a la toma de decisiones a nivel organizacional; nosotros pudimos avanzar unos pasos más adelante.

Segundo, cuando se habla de políticas públicas tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación, se supone una fuerte inversión de recursos y un direccionamiento de las acciones para controlar que esos recursos se utilicen para incidir sobre los mecanismos que se están operando, con el fin de producir las situaciones que se desea superar. Si se está hablando de formación docente continua, y de institutos formadores que deben trabajar cercanos a la escuela donde van sus egresados; si es necesario, desde ellos estar repensando e investigando sobre las prácticas reales de los docentes, la organización tanto curricular como institucional que se proponía desde el PTFD estaba dotando a las instituciones de una capacidad instalada que, a mediano y largo plazo, resultaría más eficiente y eficaz para sus propósitos. Basta preguntarles a las jurisdicciones que tienen PTFD sobre la calidad y cantidad de servicios de capacitación desarrollados durante los últimos dos años, por tomar un ejemplo.

Por último, quiero reiterar que el PTFD no es un mero cambio de contenidos en la formación docente, ni un nuevo diseño curricular, tampoco un programa de capacitación, y, menos aún, una serie de documentos de actualización curricular. Es una propuesta transformadora de los actuales circuitos de formación docente en el interior de un sistema de formación docente continua, a través de ella se pone especial atención en los actores (teniendo en cuenta su historia, partiendo de lo que efectivamente hacen e involucrándolos activa y críticamente en las nuevas propuestas), con el propósito de fortalecer sus esquemas de decisión y las posibilidades de que sean ellos mismos los generadores de procesos de transformación permanente.



## LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: UN PROCESO ESPECULAR

### Graciela Morgade

*Master en Ciencias Sociales y Educación. Docente e investigadora en la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Pampa. Especialista en temas de género.*

He denominado a mi trabajo “La formación docente en la perspectiva de género: un proceso especular” porque entiendo que la tarea de incorporar los desarrollos de la teoría del género en la capacitación docente implica, a la manera de un juego de espejos, una doble perspectiva de observación: hacia la práctica cotidiana y hacia la propia identidad profesional.

En este sentido, se agrega un componente de particular complejidad a la ya de por sí compleja tarea de formar a los que forman, que, en tanto trabajo con adultos y adultas, implica siempre, en grado sumo, la premisa ampliamente consensuada de que aprender constituye una ruptura con un aprendizaje anterior. Esta deconstrucción, particularmente necesaria en sujetos con conocimientos, valores y prejuicios —es decir esa combinación de ciencia y sentido común que es el saber cotidiano— fuertemente consolidados a lo largo de una trayectoria vital, resulta también un desafío para la capacitación de género encarada hasta el momento fundamentalmente por las organizaciones de mujeres y, poco a poco, por algunos ámbitos gubernamentales relacionados con el tema “mujer”.

Estas tensiones (capacitación de adultos/as-capacitación de género) se multiplican cuando se trata de que maestras y maestros *aprendan conocimientos, procedimientos y actitudes propios de una educación no sexista*. La razón es que estos contenidos interpelan nudos centrales en la constitución de la identidad laboral docente: la docencia es un trabajo “femenino”, y como tal, está fuertemente determinada por los valores que el “ser mujer” y el “ser varón” han tenido y tienen en la sociedad. Es decir, las significaciones de género.

Resultados de investigaciones locales y una abundante producción internacional nos han conducido a trabajar con la hipótesis de que —siguiendo, aunque críticamente, los desarrollos de Pierre Bourdieu (1988)— existe una relación dialéctica entre la “posición” del trabajo docente y la “disposición” construida como “lo femenino”, en las mujeres maestras a lo largo de su educación familiar y escolar. Una relación que, si bien es resig-



nificada por la voluntad de los sujetos —las sujetas en realidad, y valga también el juego de significados— tiende a la reproducción de los valores de género tradicionales.

En otras palabras, desde la formación originaria del sector, la docencia en la escuela inicial y primaria presenta una importante continuidad con los contenidos del género para lo “femenino”, porque: está caracterizada por el contacto íntimo y prolongado con niños/as mediante un fuerte énfasis socializador, lo que “naturaliza” la transmisión escolar; el trabajo intelectual implicado tiene un sentido reproductor antes que productor; se maneja un “poder” dentro del aula, paralelo a la sujeción a una estructura que condiciona su tarea (“subalterna poderosa” según Batallán y García, 1988), y frecuentemente sostiene una infantilización de las adultas. Porque la afectividad docente femenina se encuentra fuertemente vigilada por el sistema moral hegemónico, y porque las condiciones salariales y de trabajo, en general responden, ajustadamente, a las “necesidades” de las mujeres: las escasas remuneraciones se articulan con vacaciones prolongadas, facilidad de salida y entrada al mercado, licencias varias, etc., etc.

Estas dimensiones, fácilmente parangonables término a término con la condición social de las mujeres, caracterizan al papel de “madre educadora” que ha signado al ejercicio de la docencia hasta una época muy reciente, y que se encuentra aún hoy en algunas prácticas escolares cotidianas.

La docencia representa, por lo tanto, lo que se ha denominado un “núcleo duro” en el régimen de género (Connell, 1987). Entre otras consecuencias, el sector educativo es uno de los menos proclives a desarrollar una “conciencia de género” y a apropiarse de esa categoría como instrumento de análisis teórico y de transformación de las prácticas cotidianas. Por ello nuestra hipótesis se amplía: al ser abordada desde la capacitación, el quiebre en esa relación dialéctica podría abrir un camino hacia la formación de profesionales críticas, autónomas y democráticas.

A la manera de un “espejo”, y también —como largamente teoriza la psicoanalista francesa Luce Irigaray (1985)— de un “espéculo”<sup>1</sup> destinado a conocer las profundidades femeninas, la capacitación de docentes en temas de género implica un juego de ida y vuelta, en el que se tornan difusos los límites entre qué hace cada una/o de sí misma/o y qué hace de cada una/o el trabajo docente, o, para decirlo de otra manera, entre cuáles son las decisiones autónomas y cuáles, las determinaciones estructurales.

El momento actual es un contexto particularmente poco propicio para este “juego”: algunas son razones históricas, otras son coyunturales. Entre las pri-

1 Tomamos con ciertas licencias la noción de Irigaray, quien ha denominado a uno de sus libros principales: *Speculum de otra mujer*.

meras, podríamos nombrar a la ideología de la “igualdad” que, si bien ya presenta fisuras, todavía sostiene fuertemente las prácticas educativas en la escuela. Por otra parte, el *androcentrismo* de las Ciencias de la Educación que integran la formación inicial de maestras y maestros, y la escasa o equívoca integración de la crítica de género en ellas.<sup>2</sup>

Entre las razones que obstaculizan la incorporación de la problemática del género en la formación docente actual, encontramos una, aún potente, escala de “prioridades” en torno a la capacitación, donde se jerarquiza —y pocas veces en la historia con más crudeza que en este momento— el saber académico sustantivo tradicional o, a lo sumo, los “problemas” más explícitos de la vida cotidiana escolar (la gestión curricular, el diseño del proyecto institucional, etc., que, por otra parte, también ofrecerían interesantísimas aristas al ser objeto de un análisis de género<sup>3</sup>).

Quisiera entonces referirme a tres experiencias en las que se pusieron en juego nuestras hipótesis. La primera de ellas se desarrolló en los años ‘90 y ‘91 en el marco de la Escuela de Capacitación Docente de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, a partir de una iniciativa que surgió de un proyecto apoyado, en 1988, por la entonces Subsecretaría de la Mujer. La segunda, realizada en el marco del Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, entre 1991 y 1995. La tercera, nuestro proyecto actual, asentado en el ámbito no gubernamental, con sede en el Centro de Estudios de la Mujer, de Buenos Aires.

### Girar sobre sí misma: “me mareo, quiero huir”

La primera experiencia consistió en la realización de talleres de investigación de la práctica cotidiana, con fuerte incidencia del análisis del trabajo docente y las significaciones de género.

Para anticipar las conclusiones, quisiera afirmar que esta experiencia tuvo un bajo impacto, por varias razones extrínsecas e intrínsecas al proyecto. Por una parte, el momento político ya anunciaba los “desencantos” de los años 90 y con ellos el reflujo del entusiasmo por la democratización política y social; por otra parte, el tema de “la mujer” tenía, todavía, escasa presen-

2 Obviamente, estas prácticas o conceptos también están vigentes en los contenidos de toda la educación formal y, al menos, en la formación docente específica podrían ser criticados.

3 También en el marco del IIICE de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en la actualidad estamos llevando adelante, junto a la Lic. Graciela Batallán, una indagación acerca de la significación diferencial del poder y la autoridad, en mujeres y varones directivos de escuelas primarias.



cia en la agenda pública, y además, la experiencia aparecía como aislada en términos de política educativa, poco relacionada con otras propuestas y, por lo tanto, con escaso sentido como proyecto de innovación.

No obstante, la dimensión más relevante —y tal vez más interesante para este encuentro— fue el resultado producido en los y las integrantes de los talleres, sobre todo en el segundo caso, donde el grupo estaba compuesto sólo por mujeres. En términos generales, pudimos observar que la propuesta profundizaba en la sensación de agobio que resultaba del trabajo en la escuela y, obviamente sin proponérselo, hacía vislumbrar como alternativa más viable el abandono de la tarea.

Las menos sujetas al puntaje abandonaron el taller antes de su finalización. Con sólo citar un caso, se podrá ilustrar el contexto de esa decisión. Una propuesta inicial del taller consistía en la descripción y dramatización de un día en la vida de una docente. Los contenidos fueron los previsibles: desde las seis de la mañana hasta las doce de la noche, se sucedían los trabajos: doméstico, maternal, escolar, maternal, escolar invisible y doméstico nuevamente, sin solución de continuidad. Sólo un cigarrillo culposos (por la planificación no terminada) antes de ir a dormir aparecía como momento de recreación. La maestra que lo dramatizó contó al final que era su propia vida, y después dejó el taller.

El espéculo, que siempre resulta molesto, puede provocar a veces un dolor intolerable.

### Un proyecto más amplio: “no estamos tan solas”

El segundo caso, en el marco del Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer, del Ministerio de Cultura y Educación<sup>4</sup>, a pesar de su abrupta finalización, podría conceptualizarse como un proceso exitoso. En ese caso, se trataba de incorporar a las maestras a un proyecto de crítica y transformación de la educación, para acercar ésta a la realidad vital de las mujeres y los varones de la actualidad y las generaciones futuras, y para valorizar el papel de las mujeres en la construcción de las culturas y las sociedades de todos los tiempos. Aquí, el foco se corría hacia los otros y las otras, hacia la infancia y el porvenir.

Nuestra propuesta metodológica se estructuraba sobre una base de tres ejes: la reflexión vivencial —*ma non troppo*—, el manejo de información documental, y el diseño de instrumentos de investigación y de innovaciones en el aula, además de la evaluación de los productos y los procesos.

Colocar esta temática en un proyecto de cambio integral, con fuerte apoyo desde el punto de vista político y con un respaldo importante de investigación e información confiable y exhaustiva fueron piezas claves en la buena acogida de la propuesta. Sin embargo, considero que fue de igual relevancia anclar el punto de partida en la tarea cotidiana, pues “aliviaba” las tensiones observadas en la experiencia anterior, pero también, desencadenaba la resignificación del propio trabajo y aun de la propia vida.

Recuerdo en este caso a una directora que con voz implorante me preguntó: “Hace más de veinte años que estoy casada... ¿qué querés que cambie ahora?”. Creo que, piadosamente, le respondí: “Y, nada, pero podrías tratar de que las mujeres que vienen no repitan lo que a vos no te resulta”.

El proceso guardaba una cierta regularidad: de la invisibilización a la victimización, y si no, el enfrentamiento abierto con el hombre. El feminismo espontáneo construido por los grupos es sin duda un feminismo radical, que busca un responsable, un enemigo, un sujeto de la opresión y al mismo tiempo, un sujeto de la transformación, de la liberación: en ricas discusiones pasábamos —a veces sin escalas— del “somos todas responsables” al “ellos son los culpables”. Atenuaba estas reacciones estudiar la construcción histórica del espacio masculino y del femenino y, sobre todo, incorporar la conceptualización del género como relación de poder, como estructura social. El entusiasmo mayor era plasmar los aprendizajes en clases de Ciencias Sociales con perspectiva de género, seleccionar libros y cuentos de mujeres escritoras, decir “buenos días chicos y chicas” o discutir con el alumnado sobre la violencia doméstica o el asedio sexual en las escuelas. De alguna manera, una redefinición del trabajo del aula.

Vale la pena señalar, en este punto, la diversidad de resultados originada en la modalidad descentralizada de gestión que tenía el Programa. A veces, incluso modificando el sentido impreso por la Coordinación Nacional. Muchas otras, multiplicándolo y enriqueciéndolo con el conocimiento local.

El PRIOM terminó abruptamente. El debate originado por la eliminación de algunos conceptos y enfoques científicos aprobados con anterioridad en los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica —que dio lugar a la renuncia pública de la Coordinación Nacional— no pudo haber sido más beneficioso, al menos en cuanto a la promoción de la temática del “género” en el ámbito educativo: la discusión social que suscitaban esas modificaciones, aunque fuese tibia, contribuyó sin duda a “crear” el enfoque de género antes que a hacerlo desaparecer, tal como era intención explícita desde el oficialismo.

No obstante, con el PRIOM terminó, por el momento al menos y a nivel nacional, toda política educativa tendiente a incorporar la perspectiva de género en la capacitación docente.

<sup>4</sup> La Coordinadora General del PRIOM ha sido la Lic. Gloria Bonder, en tanto yo me he desempeñado como Coordinadora Operativa.



### Una opción no gubernamental

En la actualidad, y desde el Centro de Estudios de la Mujer –una organización femenina no gubernamental–, estamos abocadas a reconstruir los lazos de trabajo y a recuperar la experiencia realizada. En este sentido, nos encontramos organizando una Red Nacional de Educadores y Educadoras para la no Discriminación, con apoyo de Unicef. Y tenemos buenas perspectivas.

Se trata de una nueva apuesta a la ruptura de la relación alienada de las mujeres maestras con el conocimiento, a la posibilidad de gestar, implementar y comunicar innovaciones educativas y, ahora, a la construcción de un proyecto no gubernamental, amplio, democrático, de circulación vertical y horizontal, y libre de corsés político-partidarios.

Después del PRIOM hemos organizado un encuentro por la no discriminación –hemos reunido a 300 docentes en la Provincia de Córdoba– y acabamos de finalizar un concurso de proyectos, con Unicef, para la promoción de “niñas y jóvenes” hacia la participación ciudadana, el cuidado de su salud y la incorporación en carreras científico-tecnológicas. Hemos recibido 109 proyectos de todo el país, con una amplia cobertura geográfica, de todos los niveles educativos, y del sector formal y no formal. En general, los proyectos se destacaron por la seriedad de su formulación y el compromiso con la educación de las niñas y mujeres jóvenes. Es evidente que los modos microfísicos en que una política se encarna en la gente trascienden fuertemente la duración de la iniciativa, y vuelven en manifestaciones nuevas y con renovado vigor.

Sin embargo, nuestra apuesta a que el Estado haga nuevamente suyas estas experiencias, en algún momento de la historia, continúa. Y también nuestras reflexiones.

Nos preguntamos en qué proyecto de sociedad y de educación será posible incorporar los aportes de las teorías críticas de la educación, a la formación docente oficial, sin generar una reacción organizada de, justamente, los reaccionarios. Nos preguntamos en qué modelo de trabajo docente será posible la crítica de sus condiciones de realización y de las determinaciones de género, sin generar una desesperación paralizante o un incontenible deseo de dejar el trabajo. Y no se trata sólo de un problema político, también es un problema teórico.

Si es cierto que, aunque con grietas, el Estado moderno es capitalista y patriarcal y la ciencia es *androcéntrica*, aún no será posible.

Porque la metáfora del espejo también tiene una doble cara. Como instrumento para mirar, el espejo sin duda permite sondear a fondo. Pero si lo observamos con detenimiento, podríamos constatar que, todavía, es un instrumento de la alienación: porque no hemos aprendido a colocarnos no-

sotras mismas y, menos, a indagar con él. Probablemente no esté hecho para que podamos darle ese uso. Siempre es manejado por otro: el Estado, el gobierno, el conocimiento, las modas reformistas.

Apostamos a que la Red de Educadores y Educadoras para la no Discriminación pueda constituir una forma de tomar el espejo con las propias manos, y, entonces, reconstruir un poder que pueda aprovechar las contradicciones para inventar otros instrumentos, o comprobar, una vez más, que la búsqueda debe continuar.



## CAPÍTULO IV

### EL FUTURO DE LA FORMACIÓN DOCENTE: LAS ALTERNATIVAS INSTITUCIONALES EN DEBATE

#### **Presentación**

Inés Dussel

#### **CONFERENCISTA**

ANDY HARGREAVES

#### **PANELISTAS**

INÉS AGUERRONDO

LAURA VILTE

VERÓNICA EDWARDS

MARÍA CRISTINA DAVINI

JUSTA EZPELETA / EDUARDO WEISS

## PRESENTACIÓN

La decisión de cerrar este seminario con un panel desde donde discutir el futuro e imaginar nuevas alternativas para la formación docente fue el resultado de nuestra insatisfacción con respecto al nivel del debate público sobre las reformas, y por la convicción de que es necesario poner en cuestión muchos de los presupuestos comunes sobre este tema, en el campo educativo.

La primera cuestión que nos resultaba insatisfactoria era cierta tendencia a reducir la discusión a un asunto de técnicos, como si lo único que hubiera para definir es si es mejor enseñar contenidos sustantivos o pedagógicos, o si la práctica docente debe estar en primero, segundo o tercer año. Por el contrario, partiendo de un diagnóstico común sobre la crisis del modelo pedagógico de la formación docente en la Argentina, para nosotras, hace falta pensar a la reforma educativa como un asunto público, en el que hay que habilitar nuevos sujetos de la determinación curricular, que amplíen las perspectivas y que introduzcan otras demandas y posiciones sobre la cultura. La reforma no es un programa que se aplica de arriba hacia abajo mecánicamente; es una acción estratégica en un campo de relaciones, y en él actúan no sólo el Ministerio Nacional o los Ministerios provinciales, sino las instituciones de formación docente, las universidades, los gremios, los docentes agrupados o aislados, los estudiantes y las comunidades. Y en este campo de relaciones, si bien las relaciones son asimétricas, porque algunos sujetos tienen mayor poder que otros, también ocurre que las direcciones son múltiples, y las posibilidades son todavía más que el juego de acción-reacción al que estamos acostumbrados.

La segunda insatisfacción era con las formas de discutir sobre el futuro, y particularmente con el rol de la investigación y los intelectuales en ese proceso. Desde las pedagogías prescriptivas de fines del siglo pasado, y, sobre todo, desde el auge de la planificación educativa durante los años 50 y 60, hay una tendencia extendida a identificar “pensar el futuro” con “controlarlo”. Pareciera, muchas veces, que la función de la investigación es desarrollar las metodologías que permitan predecir y manipular los cambios; la de los que gobiernan la educación, transformar esos saberes en recetas de reforma; y la de los maestros, aplicarlas. Si todos cumplen su papel, la reforma tendrá éxito, dice la razón tecnocrática.

Sin embargo, el futuro es abierto, porque la historia es contingente e impredecible. Aun el mejor programa de reforma no podrá encapsular la variedad de dinámicas y de flujos de la realidad educativa, y menos todavía podrá prever si habrá terremotos, guerras, o caídas de la Bolsa que obligarán a rediseñar el conjunto. Eso no quiere decir que debamos conformarnos con



lo existente, y tampoco que signifiquen lo mismo todos los programas de reforma. De la impredecibilidad del futuro no se desprende necesariamente el nihilismo, como algunos pretenden, sino también, la convicción de que no estamos condenados a reproducir inevitablemente este presente, y que depende en parte de nosotros que ciertas alternativas se hagan visibles y ganen fuerza. Al poner bajo sospecha las recetas y mandatos incuestionables, la visión de un futuro abierto nos hace asumir la responsabilidad de decidir qué futuros deseamos y cómo, a través de qué programas y de qué alianzas estamos buscando construirlos, en tanto somos conscientes de sus limitaciones pero también de las posibilidades que se nos abren.

La constitución de este panel, entonces, apuntó a pluralizar las opiniones y los sujetos que están involucrados en la discusión sobre la reforma, y así a repensar el campo de la reforma. La participación de Inés Aguerrondo, Subsecretaria de Programación y Gestión Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, de María Cristina Davini, profesora de la Universidad de Buenos Aires, y de Laura Vilte, profesora de la Escuela Normal de Tilcara (Jujuy), puso sobre el tapete la diversidad de perspectivas y de experiencias, no siempre complementarias, que están formulándose en esas tres instituciones. Por otro lado, las ponencias de otros académicos del exterior, como Andy Hargreaves (OISE-Canadá), Verónica Edwards (PIIE-Chile), y Justa Ezpeleta (DIE-México) contribuyeron a abrir la agenda de discusión hacia otras direcciones que no están presentes en la reforma argentina, o que no han sido articuladas con igual fuerza por tratarse de campos con estructuraciones y tradiciones diversas. Trataremos de leer estas ponencias en conjunto planteándonos qué mapa de sujetos y problemas diagrama cada una, y en este sentido, qué posibilidades de futuro imaginan.

Inés Aguerrondo (Ministerio de Educación de la Nación) describió las líneas de trabajo del Ministerio y subrayó la necesidad de revisar los viejos conceptos de reforma, planteando un cambio estructural que transforme los fundamentos del subsistema de formación docente.

En este nuevo esquema, los Institutos serían mecanismos de renovación permanente del conjunto del sistema educativo, y actuarían como eslabones de una cadena que comienza en el Ministerio Nacional, se continúa en las cabeceras provinciales, y tendría como organismos de base a los Profesorados y Escuelas Normales. La regulación de la oferta y la adecuación de los institutos a los nuevos paradigmas de estructura flexible y actualización permanente son los ejes de su propuesta.

Laura Vilte y el equipo de la Escuela Normal de Tilcara construyeron a través de su exposición un mapa bien diferente. Relatando una experiencia de reforma curricular de su institución a través de talleres pedagógicos, Vil-

te estructuró un campo de relaciones en el que los institutos se vinculan a la comunidad y a la Universidad, a través de repensar la relevancia del conocimiento y buscando abrir la institución a sujetos anteriormente excluidos. Los problemas que preocupan a Vilte son la participación comunitaria, la relevancia social del conocimiento y la acción pedagógica. En este sentido, la diferencia con la ponencia anterior no es sólo acerca de si se piensa "desde arriba" o "desde abajo" del sistema, sino sobre todo cuáles son los sujetos que se imaginan, y qué problemas se subrayan.

Una experiencia similar de Talleres Pedagógicos, aunque con contenidos diferentes, fue planteada por Verónica Edwards (PIIE-Chile). En este caso, se trata de una reforma curricular en una Universidad Católica del Sur de Chile, en la que se introdujeron los talleres para reestructurar la relación con la práctica y la investigación, en el currículum de la formación docente. Con una visión centrada en el propio sistema educativo y en sus actores, Edwards enfatizó las dificultades que aparecen, cuando se quiere pasar de una cultura escolar modélica y del docente como ejecutante, a una cultura escolar más abierta y profesional, y, en este sentido, ilustra sobre la complejidad de la reforma, aunque ella se realice a nivel local y con consenso extendido sobre sus objetivos.

María Cristina Davini (UBA), a su turno, aportó una mirada sociológica sobre la formación docente en la Argentina, señalando las características de la población de los institutos y su particular organización curricular e institucional, como condiciones necesarias a tener en cuenta en los proyectos de reforma. Pero, sobre todo, hizo hincapié en las tendencias subyacentes a estos proyectos (a la racionalidad instrumental, a la naturalización de las prácticas, y a la apelación ético-voluntarista de los docentes), como riesgos que harían que el cambio, finalmente, reproduzca aquellas condiciones que busca superar. Habló también de las condiciones de trabajo docente actuales, que colocan en un lugar principal el miedo a perder el trabajo, y que dificultan una revisión más profunda de las prácticas. Sobre todo —insistió— no debería perderse de vista que el cambio que se busca es el de la escuela, y que no debe legitimarse a la formación docente como la pieza mágica de la reforma educativa.

En esta misma dirección, es decir, pensar el cambio escolar como eje para replantearse la formación docente, debe ubicarse la ponencia de Justa Ezpeleta y Eduardo Weiss (DIE-México). En su relato sobre la introducción de un programa compensatorio en escuelas rurales de extrema pobreza en México, Ezpeleta llamó la atención sobre los "olvidados" de la reforma educativa. Su señalamiento obliga a volver a preguntarse de qué hablamos cuando hablamos de "la escuela". Ésta es una pregunta histórica y socialmente situa-



da: no hay "una" escuela universal, sino múltiples experiencias; y en esta multiplicidad existen el olvido y las injusticias, de cuya reparación las reformas actuales sólo muy débilmente se están haciendo cargo. A través de su ponencia, los investigadores educativos aparecen, no ya como los adivinadores y menos aún como los escribas del gobierno de turno, sino como quienes ponen el dedo en la llaga, al mostrar las deudas y los olvidos que permanecen pendientes.

También Andy Hargreaves (OISE-Canadá) buscó poner el dedo en la llaga. Aunque fue el primero en exponer, su trabajo puede iluminar de manera diferente a las ponencias que le siguieron. Hargreaves cuestionó los discursos seductores de la reforma, no sólo en relación a cómo los nuevos docentes son inducidos en nuevos métodos pedagógicos que después se constituyen en traumáticos obstáculos para la práctica docente cotidiana, sino también en relación a los *cantos de sirena* que reciben los institutos de formación docente de parte de las universidades por convertirse en "institutos científicos de calidad". ¿Es posible y/o deseable que las escuelas normales y profesorados se conviertan en institutos universitarios? Hargreaves dice claramente que no, y creemos que muchas de sus advertencias deberían ser tenidas en cuenta. Aun cuando en nuestro país las universidades disten de ser las instituciones ricas y poderosas de los países del norte, convendría pensar cuánto se gana y cuánto se pierde en la adopción de modelos institucionales que no consideran las tradiciones y configuraciones específicas de los sujetos ya existentes, tanto por parte de las universidades como de los institutos de formación docente. Quizá, lo que queda pendiente es pensar qué otras formas de articulación, por ejemplo, del tipo de las que plantea la experiencia de Tilcara, son posibles, con el fin de no producir un quiebre que reduzca a los institutos a un conocimiento sin enriquecimiento teórico, y a las universidades a una cultura sin articulación con las políticas escolares.

En suma, el panorama que emerge de las distintas ponencias es, afortunadamente, variado, y, creemos, representativo del espectro de perspectivas y preocupaciones que conforman el campo de la discusión. A través de ellas, se vislumbran agendas competitivas sobre cómo reformar la formación docente, y sobre cuáles son los problemas y sujetos a los que hay que dar lugar. Ojalá esta diversidad contribuya a enriquecer el debate y a articular propuestas más inclusivas de reforma, que ubiquen a la formación docente como parte de políticas culturales democratizadoras.

## DIMENSIONES SUBJETIVAS E INSTITUCIONALES DE LA FORMACIÓN DOCENTE

### **Andy Hargreaves<sup>1</sup>**

*Sociólogo de la Educación. Profesor de Administración Educativa en el Instituto de Estudios Educativos de Ontario (OISE). Se ocupa centralmente de investigar los problemas del cambio educativo y sus influencias en el desarrollo profesional.*

En esta sesión final, quisiera hablar de cuatro cuestiones. Primero, voy a empezar por el problema individual de la formación docente, y los desafíos de quienes entran en la docencia. En segundo lugar, voy a referirme al problema institucional de la formación docente; las dificultades y desafíos que tienen las instituciones de formación docente en relación a las escuelas por un lado, y a las universidades por el otro. Voy a sugerir que casi todas las iniciativas de reforma, en la Argentina y en todas partes, no han considerado adecuadamente ninguno de estos problemas. Una tercera cuestión es el problema del desarrollo profesional, es decir, de la educación continua para docentes con experiencia.

Tomando estos tres problemas conjuntamente, argumentaré que la reforma de la formación docente sólo puede ser exitosa, si está estrechamente ligada a agendas más amplias de cambio social y educacional. En cuarto lugar, voy a sostener que no cualquier tipo de cambio va a funcionar, y que necesitamos pensar sobre las estrategias y posiciones que adoptamos en relación a la agenda de reforma educativa.

### **El problema individual**

Voy a comenzar entonces por el problema individual. Convertirse en docente, y empezar a enseñar, siempre ha significado problemas para aquellas/os que aprenden a enseñar y aquellas/os que les enseñan. La enseñanza escolar es sumamente difícil de aprender, las habilidades para enseñar tienen que ser adquiridas al mismo tiempo que hay que actuarlas/ponerlas en ejecución, y para los nuevos docentes esta puesta en acto está rodeada, en general, por profundas ansiedades sobre el control, la autoridad y la identidad. Preparar docentes es un trabajo emocional y técnicamente difícil, y quienes lo hacen reciben pocas recompensas para tantos sufrimientos. Dejando de la-

<sup>1</sup> Traducción de Felicitas Acosta e Inés Dussel.



do la experiencia concreta de practicar las habilidades docentes en clases reales, los docentes tienden a decir que su preparación fue muy poco práctica e irrelevante. Los efectos de la mayor parte de los programas de formación inicial sobre los enfoques y orientaciones de quienes siguen estos cursos parecen ser temporarios o inexistentes (Lacey, 1977). Esto es así, porque, o bien los docentes se someten a las demandas del contexto escolar inmediato en que deben trabajar, o bien se refugian en imágenes primitivas de la enseñanza escolar que construyeron siendo estudiantes (Surgrue, 1996).

Éste es el problema tradicional de la formación docente inicial. Ha sido casi siempre un interludio estresante, pero poco efectivo, en el cambio que va de ser un estudiante exitoso pero relativamente conformista a ser un docente conservador pedagógica e institucionalmente dócil. Para mí, lo que la evidencia de aprender a enseñar sugiere es que lo que es problemático no es el poder del discurso de la formación docente, sino la impotencia e irrelevancia de ese discurso en relación con lo que los futuros docentes piensan, hacen y terminan siendo de verdad. Lo que moldea a los docentes cuando aprenden a enseñar son las culturas, estructuras y constreñimientos del sistema escolar existente, más allá de las instituciones de formación docente. Así que el problema de la formación docente, en muchos casos, parece estar vinculado a la inducción hacia, y la socialización en, estructuras y prácticas de enseñanza no estáticas.

Pero, ¿qué pasaría si lográramos que los nuevos docentes desarrollen nuevas imágenes y metáforas para su trabajo que rompieran con los estereotipos existentes de la docencia? ¿Cómo afectaría esto su práctica inmediata, sus identidades profesionales, sus perspectivas de éxito en el largo plazo? Qué sucedería, si nuestros deseos se convirtieran en realidad, si la formación docente inicial efectivamente modelara prácticas alternativas de enseñanza y aprendizaje, si los futuros docentes pudieran practicar estas habilidades en escuelas en que docentes experimentados ya estuvieran comprometidos con ellas, y fueran expertos en sus usos. Qué pasaría, si los futuros docentes pudieran reconocer tareas en su experiencia formativa que fueron valiosas y útiles, no irrelevantes e inútiles.

Bueno, en algunas de nuestras investigaciones recientes hemos estado observando el escenario opuesto, en que los docentes que ingresan a la profesión reflexionan en términos positivos. Sin embargo, antes que nos pongamos románticos con esto, quiero decir que lo que muestran estos casos no es una inducción efectiva de los docentes en la enseñanza, sino una *seducción* en versiones particulares y preocupantes de la docencia. La inducción viene del latín "inducere", que significa "conducir, introducir". De acuerdo al diccionario, significa "introducir o iniciar, especialmente en algo que demanda

secreto o conocimiento especial". La seducción viene de "seducere": "llevar a un costado o fuera del camino, particularmente hacia actos o creencias equivocados". Algunas de las prácticas de formación docente que aparecen como inducción en realidad llevan a los futuros docentes a acciones o creencias equivocadas. Esto puede ser ilustrado con el siguiente caso.

Paula era una nueva maestra, de veinte años y pico. Vivía en un barrio suburbano grande, con sus padres, y estaba empezando su carrera docente en un distrito cercano.

Cuando se le preguntó a Paula qué opinaba sobre su año de preparación docente, dijo que había pasado un año maravilloso en la Facultad de Educación: "la experiencia que tuve en la Facultad el año pasado fue increíble", y atribuyó la mayor parte de su experiencia positiva a su instructor principal, que usó enfoques de aprendizaje cooperativos a lo largo del año. "Aprendimos que el aprendizaje cooperativo se hacía haciéndolo, valga la redundancia, y la mayoría de lo que aprendimos fue por medio de hacerlo. Esto fue efectivamente importante porque nos dio una perspectiva de lo que realmente iba a ser la docencia."

Estas imágenes de la cooperación no sólo venían de la biografía de Paula, previa a la formación docente inicial (que es de donde la literatura sugiere que provienen las imágenes de los docentes), sino que también venían del propio programa de formación inicial, y moldearon sus creencias sobre la enseñanza. Paula llevó consigo estas imágenes a su primer trabajo como maestra. Aquí se encontró con estudiantes difíciles que no habían experimentado el aprendizaje cooperativo anteriormente, y trabajó con colegas que no colaboraban con ella, ni la apoyaban.

Ellos sólo hablaban con ella de sus estudiantes cuando hacían mucho ruido, o cuando eran un problema, generalmente causado por el aprendizaje cooperativo. Estos otros docentes tenían la expectativa de que ella se comprometiera con una serie de actividades extracurriculares y esto le trajo aparejado una cantidad de trabajo extra. Paula trabajó arduamente en una clase temporaria, fuera de la escuela principal, y trabajó para un director que le dio una sola evaluación durante el año en vez de apoyo e interés continuo.

Paula pronto se dio cuenta de que sus estrategias de aprendizaje cooperativo y sus imágenes no encajaban en las culturas y estructuras de su ambiente. Entonces con el tiempo empezó a cambiar sus prácticas. Eventualmente, con el consejo de un amigo que era psicólogo escolar, ella implementó un programa de modificación de las conductas que era completamente opuesto a sus convicciones y, sintiéndose desanimada, exhausta, y con exceso de trabajo, empezó a pensar en abandonar la docencia. El cansancio y la falta de tiempo, junto a la falta de apoyo, se tradujeron en problemas muy específicos.



cos de la clase. La sobrevivencia como un fin en sí mismo se volvió cada vez más importante para Paula. A pesar de, o quizá incluso debido a, sus propias percepciones sobre la naturaleza positiva de su enseñanza, hay una disparidad sorprendente entre la calidad de la preparación docente de Paula y las realidades de trabajo con las que se tuvo que enfrentar.

Un área de preocupación en la formación docente es la orientación de los docentes que empiezan, en la organización e instrucción áulica. Aunque el aprendizaje cooperativo puede ser útil como método para organizar las actividades de aprendizaje en el aula, es sólo uno de una amplia variedad de estrategias con las que los docentes efectivos pueden cumplir sus objetivos. Pero para Paula, la estrategia del aprendizaje cooperativo se convirtió en el objetivo mismo, y cuando no funcionó, tuvo que adoptar a contrapelo los programas de modificación de la conducta a los que se oponía. Tuvo que abandonar el objetivo completo. Cambiar de una estrategia a otra para alcanzar un objetivo bien definido es una cosa, pero cuando la estrategia se convierte en el objetivo, cambiarla es mucho más difícil y costoso. En el caso de Paula, que tuvo que cambiar de una forma que cuestionó sus objetivos, esto fue especialmente estresante e involucró una pérdida parcial de identidad. Por supuesto, el aprendizaje cooperativo lo podríamos suplantar por una serie de otras estrategias de enseñanza constructivistas. Aun considerándolo un objetivo, no está claro sobre qué bases racionales Paula había decidido que el aprendizaje cooperativo era la técnica de enseñanza que ella quería usar. En muchos sentidos, parece que su admiración por el instructor actuaba como una fuerza que la compelia a elegir esa opción. En inglés, la palabra "compelido" tiene un sentido doble. Compelido significa conmovido, muy atraído, en un sentido emocional, pero también significa forzado. Así que, aunque la buena enseñanza puede ser ejemplificada en el uso de algo similar al aprendizaje cooperativo, Paula no era capaz de justificar por qué lo había elegido. El instructor de Paula había generado una creencia en el aprendizaje cooperativo a través de la inspiración, incitación y *charme*. El instructor de Paula la había seducido hacia una serie de estrategias con las que se comprometió emocional y no racionalmente.

Ahora bien, estoy usando el término seducción con un sentido más amplio. En su libro *Intimations of Postmodernity*, Zygmunt Baumann (1992) describió cómo las estrategias más importantes de control social han cambiado en la posmodernidad. Baumann habla sobre cómo, en tiempos de la modernidad, la principal estrategia de control social es la legitimación o justificación racional. Pero en las sociedades posmodernas surgen dos estrategias de control: *seducción* y *represión*. La seducción involucra el llegar a creer que lo más importante es el estilo de vida que uno elige, el consumo que hace,

la moda, el manejo de la identidad y las relaciones interpersonales. Muchas de estas nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje son parte de esta estrategia más general de seducción social. El aprendizaje cooperativo es un ejemplo; otro, que está muy de moda en Norteamérica, es la evaluación *portfolio*, evaluación de una carpeta que presenta el alumno con una serie de trabajos, como si se evaluara el proceso de trabajo, los pasos y productos.

En *Schooling for change: Reinventing Education for Early Adolescents*, mis colegas y yo hablamos de cuán frecuentemente los estudiantes "administran"/manipulan estas evaluaciones *portfolio* (Hargreaves, Ezol y Ryan, 1996). Estos *portfolios* son, de alguna manera, representaciones de ellos mismos, pero representaciones de ellos mismos como potenciales consumidores y productores, y, en tanto tales, tienen un retro-efecto sobre lo que los estudiantes y los profesores piensan y hacen. Tener un *portfolio* se convierte en vivir una vida para tener el tipo correcto de *curriculum vitae*. Las imágenes del *curriculum vitae* dictan qué deben enseñar los maestros y qué deben aprender los profesores, de forma tal que puedan ser representadas en formas entretenidas, brillantes, *glamorosas*. Aquellos que no pueden participar en la sociedad de consumo y en las estrategias de seducción que la acompañan sufren estrategias de represión con muy poca justificación racional. Éstas son las estrategias experimentadas por los marginados, los pobres, aquellos que viven en villas miserias, que no tienen los recursos económicos o culturales para participar en esas estrategias de seducción. Así que, aunque me haya desviado un poco del eje de mi charla, creo que es importante esta dispersión, para contextualizar la naturaleza del aprendizaje cooperativo, en tanto él mismo es en alguna medida una estrategia seductora. También lo es el proceso por el que Paula se involucró con él.

El segundo punto que quisiera marcar sobre la adquisición de Paula del aprendizaje cooperativo no se reduce sólo a dudar sobre su relación emocional con la práctica, sino que también deseo expresar cómo, aunque ella estuviera racionalmente comprometida con él y fuera efectiva en su desempeño, la cultura y la estructura de la escuela no podrían acomodarse a él. Paula había sido seducida exitosamente en estrategias docentes que, no sólo eran cuestionables en sí mismas como soluciones singulares, sino que, también, se adecuaban muy pobremente a las estructuras y culturas de la escuela donde ella tenía que llevar adelante su trabajo concreto. Estas culturas y estructuras tradicionales de la escuela, que resisten cualquier innovación y cambio, son parte de lo que Tyack y Tobin (1994) llaman "la gramática de la escuela", una gramática que ha permanecido inalterada en lo fundamental, por décadas.

Lo que este caso sugiere es que, si uno quiere cambiar la educación o la formación docente, e incluso, si uno tiene excelentes programas de preparación docente, la formación inicial es probablemente el peor lugar para em-



pezar. Aun si uno puede cambiar la calidad y el carácter de la formación docente, es probable que su impacto sobre el sistema escolar existente sea mínimo, especialmente cuando uno le agrega el hecho de que el número de gente al que se llega cada año con la preparación docente, en relación al número total de maestros en el sistema, es muy, muy pequeño. Esto me lleva al segundo problema: el problema institucional.

## **El problema institucional**

Una forma de entender la crisis que enfrenta la formación docente es localizar sus problemas en un contexto socio-histórico, e investigar cómo los supuestos actuales y los propósitos de la formación docente tienen sus raíces en las preocupaciones históricas pasadas. David Labaree ha descripto cómo la formación docente de los Estados Unidos se originó en Massachussetts en escuelas diseñadas para formar maestros primarios. Estas escuelas fueron inicialmente escuelas secundarias. Las Escuelas Normales, como fueron llamadas, evolucionaron desde esta base; eran lugares para adquirir una educación posprimaria y, para algunos, conseguir la acreditación como docente primario. David Labaree describe cómo cuando las escuelas normales fueron amenazadas por la competencia de las *High Schools* (educación secundaria comprehensiva y popular), primero tendieron a elevar sus estándares, y luego buscaron conseguir *status* como Colegios Universitarios de Docentes, lo que lograron hacia 1920. Con más y más competencia por las credenciales, los *Teacher's College* se convirtieron en Departamentos o Facultades de Educación en las Universidades, durante los años 70 y 80.

Labaree describe esta evolución del siguiente modo: "Montándose en la espalda de las universidades, que se movieron ascendentemente, en los últimos cien años los educadores de maestros experimentaron un ascenso del *status* de profesor secundario al de profesor universitario". Sin embargo, este rápido crecimiento en el *status* causó problemas, en tanto una proporción creciente de los educadores de docentes se tuvo que enfrentar al ambiente universitario, en el que la formación docente ya no es pieza central, sino que está forzada a competir con un amplio rango de otros programas de artes liberales y ocupacionales que tienen más prestigio. Más aún, los educadores de docentes empezaron a ser evaluados por las normas universitarias de conducta profesional, más que por las normas originadas en las escuelas normales. Así, lograron que se ejerciera una presión creciente por desarrollar investigaciones y publicar en revistas académicas, actividades para las cuales ellos tienen poco entrenamiento e interés.

En palabras de Ivor Goodson (1988), "las Facultades de Educación hicieron un pacto con el diablo cuando entraron al medio universitario". El resultado fue que la misión de los docentes mudó de una preocupación principal por las cuestiones de la práctica escolar, a tratar de circular efectiva y exitosamente por la academia universitaria convencional. Esto exacerbó el problema —de larga data— de la percibida irrelevancia de la formación docente en relación con las necesidades prácticas de los docentes. También convirtió a los educadores de docentes en ciudadanos universitarios de segunda clase, y los proyectó a un agudo estado de pánico por asegurarse credenciales en investigación y publicaciones que fueran comparables a las de sus colegas en otros departamentos académicos.

Estos problemas de la historia social de la formación docente han derivado también en grandes problemas en su geografía social y política. Ahora bien, debemos entender a las historias sociales de los docentes en términos de lo que Ron Shields llama regímenes de sucesión a través del tiempo. Pero, también, quisiera referirme a los problemas actuales de la formación docente en términos de sus geográficas sociales (Hargreaves, 1995), lo que Shields llama regímenes de articulación a través del espacio. Muchas de las categorías culturales que usamos para describir el espacio, como central y periférico, bajo y alto, son al mismo tiempo las que usamos para hablar del *status*. Las instituciones de formación docente están situadas generalmente en espacios marginales, y eso es lo que va a pasar también aquí, si las escuelas normales se fusionan con las universidades. Van a estar ubicadas en los confines del *campus*, en edificios anexos, en viejas escuelas de la otra punta de la ciudad. Al residir en los márgenes del *campus*, van a experimentar una doble distancia: en la geografía y el *status* de prioridades de la vida universitaria; van a sufrir de dislocación. Van a estar política y geográficamente marginadas, lejos de los centros de acción.

De esta manera, las escuelas normales van a experimentar cómo las relaciones de poder y disciplina están inscriptas en la aparentemente inocente espacialidad de la vida social. Así es que la lucha institucional de la formación docente es, en muchas maneras, una lucha espacial y una lucha política.

Las distinciones y distribuciones espaciales tienen implicancias especialmente poderosas en las identidades de la gente. El cómo diseñamos nuestros espacios es fundamental para cómo nos definimos a nosotros mismos.

Los seres humanos construyen y ocupan espacios sociales, definen las fronteras físicas y sociales de esos espacios, y a su vez, esas fronteras los definen a ellos. Cuando uno hace propuestas para reconfigurar esos espacios, plantea desafíos fundamentales a las identidades constituidas. Los intentos de redefinir las fronteras físicas de espacios particulares casi siempre amena-



zan los límites psíquicos de las identidades de las personas que ocupan esos espacios. Cuando uno propone reubicar la formación docente plantea, entonces, grandes amenazas existenciales a las identidades de los educadores de docentes. Cuestiona, desafía los sentidos, de quiénes son y a dónde pertenecen. El desafío administrativo y geográfico de la reforma de la formación docente, en consecuencia, también es, bajo este aspecto, un desafío psicológico y personal.

La naturaleza personal y política de la reforma de la formación docente es aun más importante cuando uno considera que las instituciones tienen también lo que Shields llama geográficas imaginarias, además de geográficas reales. Las geográficas imaginarias son los atributos míticos que asignamos a espacios particulares; un ejemplo canadiense es la espiritualidad rústica que tiene el dicho "el verdadero norte fuerte y libre de Canadá". Otra geografía imaginaria puede ser encontrada en los mitos de peligro, cambio de *status* o declinación moral que les asignamos a los espacios marginales de frontera, como las Cataratas del Niágara. Si quieren una caída moral, las Cataratas del Niágara son el lugar adonde ir.

También es la capital mundial de las lunas de miel. La película de Marilyn Monroe "Niágara" es ideal para entender esto. Ahora, en términos de estas geografías imaginarias, desde el punto de vista de la gente en las escuelas, las Facultades de Educación son vistas en general como lugares de teoría poco práctica y de un intelectualismo irrelevante. También es como se ven las cosas, muchas veces, desde las escuelas normales. A su vez, los "académicos universitarios de verdad" consideran a las Facultades de Educación como enclaves de bajos estándares y pobreza académica, cosa que probablemente también hagan los que componen estas últimas en relación a las escuelas normales. Cuanto más marginal es el lugar, más vivido es el espacio imaginario, y más fuerte el mito.

Estos mitos no sólo nos dicen cómo definir el espacio marginal; también nos reafirman las virtudes y valores del centro en relación al margen. Así que los espacios míticos, las geográficas imaginarias de las Facultades de Educación, hacen que las escuelas parezcan mucho más sólidas prácticamente y que los docentes universitarios aparezcan más rigurosos académicamente y casi dioses, por implicación. Cuando la gente cree saber cuán distinto es el otro, tiene mucha más certeza sobre su propia identidad. Así, estos mitos son muy difíciles de cambiar; los hechos y la evidencia no llegan a alterarlos. Si mejoras tus logros, eso puede ser visto como el resultado de haber hecho cursos de segundo nivel y no del primero; si mejoras la cantidad de publicaciones, van a decir que es porque "inventaste" revistas de menor nivel y no porque accediste a las mejores.

Así, aquellos que planean integrar las escuelas normales a las universidades deberían esperar serios problemas de identidad en la formación docente de los educadores de docentes, y esperar una estigmatización significativa por parte de las universidades y las escuelas. No parece ser éste un destino envidiable. Integrar las escuelas normales en las universidades, y relegitarlas en términos de marcos de conocimiento de base universitaria, es una solución burocrática y moderna para problemas complejos que son típicos de la era posmoderna.

La adopción generalizada de la clasificación del conocimiento docente de Lee Shulman, en conocimiento de contenido, conocimiento pedagógico y demás, puede ser vista como una búsqueda moderna por reinventar una base de conocimiento científica y cierta para la docencia, que podría colocar a los educadores de docentes en un nivel de paridad en relación con sus otros colegas universitarios. Sin embargo, para mí, estos son intentos mágicos de tratar de otorgar certeza en la enseñanza, a pesar de las necesarias e inescapables incertidumbres de la práctica docente. Son los intentos por construir una ciencia de un arte y de una artesanía, de responder al problema moderno de la marginalización con la solución moderna de reinventar la certeza científica. Adoptar la propuesta de Shulman significa que lo que decimos saber sobre la enseñanza se define por lo que queremos regular y controlar, esto es, la profesionalización de los docentes y de quienes los forman. La idea de Shulman sobre el conocimiento base de la enseñanza, que se está usando en muchos lugares para definir estándares profesionales de enseñanza, y que forma la base de la formación práctica, incorpora una visión de la docencia con escasa moralidad y propósitos. No hay política ni juicios críticos. Es una visión de la docencia como actividad sin política, sin propósitos, sin corazón.

No estoy diciendo que las escuelas normales no debieran ser parte de las universidades; lo que digo es que esta solución al problema de la formación docente es insuficiente y, si se la deja librada a sí misma, puede volver las cosas aun peores, para la educación de los futuros maestros y para las vidas actuales de los educadores de docentes.

También estoy argumentando que esquemas, como los de Shulman, proveen fundamentos cognitivos dudosos de supuesta certeza científica, que tienen mucho más que ver con resolver los problemas de *status* de los educadores, que con mejorar la calidad de la preparación de aquellos a quienes enseñan.



## **El desarrollo profesional continuo**

La formación docente no se termina, ni se debería terminar, con la preparación docente inicial. La formación docente debería ser un compromiso de toda la carrera, si los docentes van a continuar aprendiendo y mejorándose a sí mismos a lo largo del tiempo. En este sentido, en términos cuantitativos, la preparación en la formación docente inicial debería ser la parte menos importante de la agenda de reforma de la formación docente. En segundo lugar, la investigación sobre el impacto de los distintos tipos de desarrollo profesional indica que son "menos" efectivos los talleres aislados, conferencias y cursos distantes de la esfera escolar, al menos, si éstas son las únicas formas de implementación. Los modos más efectivos de desarrollo profesional involucran el trabajo conjunto de docentes para reflexionar sobre, y mejorar, su práctica en la escuela. Y comprenden cosas tales como planificaciones conjuntas, observación y comentarios recíprocos de las prácticas docentes, el trabajo de un amigo crítico de la universidad que concurre a la escuela, el desarrollo de investigación-acción, y en general, la tarea de comunidades colaborativas de docentes que trabajan conjuntamente a través de la investigación crítica, en un espíritu de mejora autogenerada.

El punto importante, en la reforma del desarrollo profesional, es que no se trata de tomar cursos y recolectar trabajos escritos, sino que se requiere de tiempo para que los docentes trabajen juntos en la jornada escolar, recursos que lo hagan posible, apoyos externos y conexiones para estimular y legitimar lo que esos docentes están haciendo, y nuevas relaciones entre las escuelas y los institutos de formación docente para que los vínculos y tareas sean posibles. En estas relaciones, la directiva principal de los educadores de docentes debería ser trabajar con grupos de escuelas que tengan problemas en mejorar su práctica, como parte de la agenda más amplia de transformación educativa. En todo esto, la formación docente inicial debería tener un lugar secundario y subordinado dentro de una empresa más amplia.

De otra forma, prepararíamos nuevos docentes en prácticas que no van a encajar en el sistema escolar existente, o les daríamos a los docentes un desarrollo profesional que ninguno de sus colegas va a apoyar cuando regresen a sus escuelas. La agenda de la reforma de la formación docente debe estar basada en su contribución a la transformación educacional y social. Si no lo está, los institutos de formación docente y aquellos que trabajan en ellos van a continuar siendo ineficientes a la hora de preparar docentes para enseñar, van a seguir sintiéndose agraviados por aquellos otros que les enseñaron, y van a continuar siendo poco respetados por sus colegas dentro de las universidades.

En algunas partes de los Estados Unidos y Canadá, unas pocas Facultades de Educación están empezando a tomar en cuenta este tipo de problemas. Están desarrollando emprendimientos conjuntos con los sistemas escolares, no con escuelas aisladas, individuales, sino con sistemas enteros, donde los profesores universitarios, los docentes en las escuelas y los administradores del distrito trabajan juntos en iniciativas de desarrollo profesional, proveyendo a las escuelas apoyo para los nuevos docentes y ayudando a la transformación educativa en general. Sin embargo, en términos morales, no cualquier tipo de cambio o transformación va a funcionar.

### **El contexto de la reforma de la formación docente**

Lo que quisiera decir aquí es que la mayor parte de los relatos sobre la posmodernidad han sido más bien depresivos. Ahora bien, mientras las pautas generales de reforma pueden ser desfavorables, también hay otras posibilidades de cambio social y educacional por las que vale la pena luchar, y que pueden ser alcanzadas en algunos lugares con visión, coraje y determinación. Tomemos sólo dos ejemplos.

El primero se vincula a la economía de la posmodernidad. El lado negativo incluye recursos reducidos, más materiales curriculares dominados por los intereses mercantiles, habilidades y competencias que se definen en términos económicos y de las corporaciones, el discurso de la administración educativa, que es dirigido por los intereses de estas corporaciones, y una gran amenaza a la continuidad de la educación pública tal como la conocemos hasta ahora. Pero en el lado positivo, la declinación de las oportunidades de trabajo y la motivación negativa que ello crea entre los estudiantes está forzando a las escuelas y a los maestros de todo el mundo a repensar cómo hacen para que el currículum sea más relevante para sus estudiantes. Y la declinación de oportunidades de trabajo, junto al fenómeno de que la gente joven está entrando al mercado de trabajo, hace que más personas piensen no sólo en los términos del trabajo, sino también que reflexione sobre el estilo y la calidad de vida. Esto significa que se presenta una pelea que los educadores deben dar, en relación con una educación para la ciudadanía y una educación para la comunidad, tanto como una educación para el trabajo.

El segundo ejemplo se refiere a los cambios organizacionales de la posmodernidad. Aquí, en el costado negativo, las nuevas pautas flexibles de organización dan a los docentes oportunidades para manejar menos recursos, y también para asumir la mayor parte de la culpa por los pobres resultados. También puede decirse que los cambios organizacionales posmodernos están



poniendo fin a las estructuras profesionales predecibles de los docentes. En el lado positivo, estos mismos cambios crean oportunidades para transformar la gramática estructural básica de la organización escolar, romper los estados balcánicos de las materias de la escuela secundaria, y crear estructuras de escuela más flexibles, que sirvan mejor a los estudiantes y que los provean con una mejor atención que la que les brindan las estructuras escolares existentes, que son las que persisten desde los años 20.

## **Conclusión**

He argumentado que el problema individual de la formación docente es que, no importa cuán bien preparemos a los docentes, no lo haremos efectivamente, si no cambiamos también el sistema en el que ellos van a enseñar. Del mismo modo, cuando reorganicemos el desarrollo profesional, éste no será efectivo si no está involucrado en agendas de cambio en el interior de las escuelas y de los sistemas escolares. Por lo tanto, la tarea de la reforma educacional es integrar la reforma de la formación docente con esa agenda de cambio. Una agenda de cambio, más amplia, debería extenderse más allá de los cambios superficiales y cosméticos, y apuntar a producir alteraciones en la "gramática" de la escuela. De esta manera, las escuelas podrían constituirse en lugares de trabajo dinámicos para los maestros, con disponibilidad de tiempos y recursos para desarrollar una tarea conjunta y condiciones para producir cambios colectivos.

## PARA CONSTRUIR UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE

### **Inés Aguerrondo**

*Subsecretaria de Programación y Gestión Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Especialista en temas de administración y políticas educativas en la Argentina. Se desempeña, además, como consultora internacional.*

Me voy a referir a una propuesta global que se relaciona con aquello que nos proponemos para la formación docente a partir de la aplicación de la Ley Federal.

Lo primero que quiero decir es que estamos inmersos en un proceso que implica mucho más que cambiar la formación docente. Y en este sentido, algunas de las cosas que se dijeron en la charla que precedió a este panel son absolutamente compartidas.

La formación del docente es una pieza absolutamente importante en la transformación del sistema educativo, pero tiene realmente muchas dificultades para formalizarse en el conjunto de las instituciones de formación docente, si no va acompañada de cambios en el resto de las partes del sistema educativo. Y por eso, si bien no fue lo primero en lo cual se pensó, sí creemos, a esta altura, que es uno de los elementos que más nos urgen.

Creo que hay algunos puntos, que son datos de la realidad, sobre los que se puede empezar a construir. El primero tiene que ver —se ha dicho aquí también, ayer y hoy— con algunos datos básicos que dan cuenta de las dificultades y de la situación crítica de la formación docente: en la Argentina, tanto la formación docente en las universidades, como en los institutos de formación de docentes secundarios o en las escuelas normales superiores, requiere de cambios fundamentales.

Otro elemento, a tener en cuenta también, es que daríamos un paso muy corto, si no encontráramos algún modo de superar algunas de las rupturas más clásicas en este tema: cuestiones como la teoría *versus* la práctica, los terciarios *versus* las universidades, la formación pedagógica *versus* la formación sustantiva. Es necesario repensar estas antinomias tratando de encontrar un modo de superarlas, de ver cómo, desde lo que ha sido una historia de desencuentros, pueden empezar a gestarse algunos puentes de encuentro.

Pero quizá el dato más importante, desde donde tenemos que pararnos para poder empezar a pensar una propuesta, es lo que ya se dijo en la mesa de esta mañana: no estamos empezando ahora. La propuesta de formación do-



cente, incluso los aspectos de la formación docente formulados en la Ley Federal de Educación, está planteada a partir de experiencias existentes, entre las cuales, las más importantes de tipo nacional son las dos que se comentaron hoy.<sup>1</sup> Es decir, estamos partiendo de la valorización de un camino, un trayecto, hecho ya por algunas instituciones, trayecto que, como toda experiencia práctica, dista de una institución a otra, dista en lo que se piensa en algún momento de cómo se va construyendo, pero, que sí muestra —y esto lo dice la realidad de las instituciones— que no es lo mismo haber participado de estas experiencias que no haberlo hecho, y que no es lo mismo la situación en que están las instituciones que forman docentes en el nivel inicial y primario (que han iniciado otros modelos), que la situación de las instituciones que forman para docentes secundarios. Estas últimas han sido instituciones para las cuales prácticamente no ha habido propuestas de transformación general y que tienen mucha menos experiencia relacionada con cómo pensarse institucionalmente, cómo poder ponerse en situación de producir cambios profundos.

Dicho esto, no voy a recordar algunas cosas bastante sabidas, como las funciones que los institutos de formación docente tienen a partir de la Ley Federal de Educación, que están reflejando fundamentalmente lo que fue la experiencia del PTFD, que era la experiencia que se estaba llevando a cabo en el momento en que la Ley se sancionó. Pero sí quisiera avanzar un poquito más sobre cómo está pensada la interrelación entre las tres funciones básicas de estos institutos.

En primer lugar, no se piensa que la formación terciaria —o sea, los institutos terciarios— deba desaparecer. Lejos de eso, se piensa que la formación docente en instituciones terciarias debe ser sostenida y debe darse a los institutos terciarios un papel particular y específico: deberían ser los mecanismos y espacios de renovación permanente para la actualización del sistema educativo nacional.

A partir de la Ley Federal de Educación y a partir de los acuerdos del Consejo Federal, los institutos de formación docente tienen tres funciones fundamentales: la función de formación inicial habilitante, la función de capacitación del personal en servicio y la función de investigación.

Es preciso encontrar una forma de interrelacionar, en la práctica y en la propuesta, estos tres departamentos o tres programas. La idea sería que cada instituto tuviera una función real de capacitación del personal en servicio y, fundamentalmente, del personal de la zona en la cual cada uno de ellos estuviera enclavado, de tal forma que pudieran —tal como se comentaba en la exposición que me precedió— llevar adelante situaciones de trabajo conjun-

---

1 Ver "Tradiciones y rupturas en la formación docente: experiencias de reformas reciente", conferencia: M. Á. Pereyra; panelistas: O. Menin, C. Armendano y G. Morgade.

to, entre las instituciones de formación docente y las escuelas de la zona, en las cuales los programas de investigación de los institutos pudieran recoger experiencias innovadoras de algunas de ellas, y de los docentes concretos que trabajan en esa zona determinada; pudieran trabajar para resignificar, replantear, dar marco teórico a algunas de esas prácticas; pudieran tener alguna incidencia en la lectura de dificultades institucionales y pudieran hacer una devolución. Esto mismo debería ser la base para el programa de investigación de la institución, de tal suerte que el tipo de pesquisa que estuviera presente fuera una investigación de retroalimentación de la innovación en el sistema, de recolección y recuperación de situaciones y experiencias que se dan en la realidad. En este sentido, no tendría por qué estar reñida con investigaciones de tipo más académico que se hicieran en la Universidad, ya que también las realizadas por los institutos podrían formar parte –por acuerdos con universidades o por programas conjuntos– de algunas investigaciones que se llevaran a cabo en instituciones académicas.

Pero quizá lo más interesante de esto es cómo se está pensando la interrelación de estos tres departamentos en lo que sería la propuesta de organización curricular-institucional de los institutos. Y aquí, también rescato las experiencias anteriores, tanto del MEB como del PTFD. Al igual que en esos casos, no estamos hablando de un nuevo plan de estudios, no estamos hablando de meros cambios externos, sino que estamos pensando en un replanteo del modelo institucional y en un replanteo del modelo curricular, los que, ensambladamente, darían oportunidades de un modo de aprendizaje diferente para los docentes, modo de aprendizaje que debiera “empatarse” con el de escuelas del sistema educativo que pudieran funcionar también de manera distinta, para ofrecer espacios de trabajo *interdocente* cuando se sale de la institución, para poder seguir esta formación docente continua en la misma práctica, aun cuando existiera la posibilidad de hacer la capacitación en los institutos.

Se está pensando en una formación docente de dos años y medio (o cinco cuatrimestres) para el profesor de inicial y de EGB 1 y EGB 2, y de un año más –dos semestres– para el profesor de EGB 3 y Polimodal. Esta propuesta tendría un campo de formación común, de tal manera que la decisión para especializarse podría fijarse al final del primer año o a la entrada del segundo año, siempre que fuese ese campo el que se cursa en primer término.

El primer año se iniciaría –de la misma manera que contaron en la experiencia chilena– con un taller de lectura sobre la propia práctica y de observación de las escuelas de la zona, para empezar a hacer una lectura crítica y una ruptura con la historia educativa con que los docentes ingresan. Este taller sería una de las actividades que desarrollaría el Departamento de Investigación.



Este Departamento tendría una función específica dentro de la formación inicial y se integraría a ella, a fin de que no se conviertan en departamentos, o programas, absolutamente separados. Actualmente el docente del profesorado enseña en la formación inicial, después realiza actividades de capacitación y, finalmente, alcanza las actividades de investigación. Los tres departamentos deberían estar integrados en algunos aspectos y en tareas comunes.

Después, durante el primer año, habría un fuerte componente del campo de la formación general, ya que sería común para todos los docentes —según está establecido en los acuerdos del Consejo Federal—, y luego, iría diferenciándose y achicándose (este campo de formación general) para agrandarse el campo de formación específica y el de formación orientada, en la medida en que se fueran definiendo opciones en los años posteriores.

La formación en las disciplinas tendría que tener algún tipo de acuerdo con las universidades, no para que sus contenidos fueran dados en la Universidad, sino para que se equipararan. Se podrían empezar a hacer experiencias a partir de convenios entre instituciones de formación terciaria y Universidad, de tal modo que se dieran opciones al docente que egresa de un instituto terciario, para que, si le interesa, pueda tener abierta la puerta para que le reconozcan sus asignaturas dentro de las universidades. Este tema, hoy, es un grave problema resultante de la ruptura entre los terciarios y las universidades.

Las líneas básicas de la propuesta serían más o menos éstas. Todavía no se ha llegado a una formulación para la discusión. Ni siquiera con los equipos técnicos de las provincias. Estas son las líneas con las cuales se está trabajando dentro del Ministerio Nacional. Y se trata de la lógica de trabajo que hasta ahora prepondera. En relación con el resto de los aspectos involucrados en la transformación de la formación docente, sabemos que desde el momento en que se formule una propuesta oficial, se trabajará con las cabecezas de las provincias, que a su vez trabajarán con los institutos de formación docente para establecer sus propios proyectos institucionales y los aspectos, a partir de los cuales, harán sus opciones de reconversión según sus distintas posibilidades.

Aquí surge otro tema importante a tratar: la necesidad de acuerdos de reordenamiento de la oferta de formación docente dentro de las distintas provincias, problemática que sobrepasa la mera mirada institucional hacia adentro. Es necesario hacer una adecuación del sistema de formación de docentes y del compromiso del sistema educativo y de las instituciones que forman docentes, para poder cumplir con la cantidad de docentes que el sistema necesita en los distintos niveles y modalidades. Por ejemplo, existe muchísima más cantidad de profesados de nivel inicial y de primaria, que

profesorados de educación secundaria. A partir del censo de 1994, se conoce que en la totalidad del país hay un 19% de profesores que ejercen en el nivel secundario, sin tener título superior (universitario o no universitario). Por lo tanto habría que hacer un esfuerzo por replantear las orientaciones de algunos profesorados y hacer acuerdos institucionales para poder cubrir, sobre todo, algunas de las asignaturas en las que son necesarios más docentes.

También hay que rever la orientación de los profesores de secundario que se preparan. Hay muchas más carreras de Pedagogía, de Historia, de Filosofía, que profesorados de Matemática, de Biología, etc., y por lo tanto, no es extraño que, en estas materias, exista una menor cantidad de profesores titulados.

El proceso está en marcha, y en este momento lo que se ha mandado a las provincias y lo que está circulando por la Red Electrónica de Formación Docente es la propuesta de borradores de los CBC, que están para discusión, y que recién en septiembre se transformarán en documentos oficiales. Lo que he planteado como novedad son las líneas que se están empezando a trabajar, para hacer una propuesta de institución y de cambio institucional/curricular y que, posiblemente a fin de este mes, se empezarán a discutir con las provincias.

Muchas gracias.



## UNA EXPERIENCIA DE INTERCAMBIO ENTRE ESCUELA Y COMUNIDAD

**Laura Vilte, Margarita Calvo, Hilario Portal y Ana María González**  
*Docentes de la Escuela Normal Superior de Tilcara (Provincia de Jujuy).*

Esta experiencia empezó en 1993 en la Escuela Normal de Tilcara, provincia de Jujuy, cuando un grupo de profesores elaboró un proyecto de consulta a la comunidad, centrado en cuál sería a su entender, el perfil del docente que debía formar el PEP.

El profesorado para la Enseñanza Primaria de la Escuela Normal de Tilcara, Provincia de Jujuy, es una institución relativamente joven, formadora de maestros que fundamentalmente ingresan a trabajar en escuelas de su zona de influencia. El plan de estudios vigente es el que rige a los PEP desde 1973.

En 1989 se implementó el Plan de Estudios "Maestros de Enseñanza Básica" (MEB), de poca duración, pero de fuerte impacto debido a la movilización pedagógica del cuerpo docente. Internamente surgieron inquietudes y autocríticas permanentes sobre las prácticas de los docentes, que no tenían en cuenta a los que aprendían, o que se quedaban aisladas de la realidad socio-cultural que rodea a la escuela. Desde algunas cátedras se intentaba revalorizar la importancia del contexto social, de la necesidad de resignificar lo regional. Así se incorporaban aspectos innovadores en la enseñanza de la matemática y los aportes de la socio y psico-lingüística. Sin embargo, no se lograba un eje que articulara institucionalmente este esfuerzo. Tampoco la comunidad participaba de este proceso, ella era la gran ausente.

Motivado por esta situación, un grupo de profesores elaboró un proyecto de consulta a la comunidad, sobre el perfil del docente que debía formar ese Profesorado. El proyecto partía de suponer, a la manera de hipótesis, que la comunidad tenía mucho que decir sobre la formación de los maestros de sus hijos. De esta actividad derivó una experiencia educativa muy relevante que tiene implicancias en la formación de los futuros docentes.

Para concretar esta consulta se diseñaron tres estrategias: entrevistas a informantes claves; encuestas; y reuniones abiertas con participación de docentes y de la comunidad.

En las tres instancias, el criterio de selección fue cubrir la diversidad de la población: distintos estamentos sociales, edades, niveles de escolaridad y origen.

Se preguntó a la gente sobre lo que enseñaba la escuela: si lo aprendido en ella servía para la vida, las experiencias negativas, si los maestros de antes

enseñaban mejor, qué cualidades esperaban en los maestros de la zona y qué demandas efectuarían a la escuela.

Ese año culminó la tarea en un encuentro con la comunidad, para una primera devolución parcial de los datos procesados y para crear un espacio de diálogo directo entre las escuelas y los pobladores, sobre lo dicho en las encuestas.

Este encuentro, que no fue debidamente registrado (quizá porque no se vislumbraba su proyección) quedará por siempre grabado en todos los participantes. Pastoras, albañiles, madres dramatizaron y personificaron situaciones escolares de manera crítica. Apuntaron fundamentalmente al hecho de que lo que la escuela enseñaba no les servía para la vida, que había un divorcio entre la cotidianidad y los quehaceres de la familia, y la propuesta escolar. Un participante manifestó que por fin sentía que no lo llamaban para recriminarle que sus hijos andaban mal, para venderle una rifa o para pagar la cuota de la Cooperadora, sino que, en la nueva situación, sentía que estaba aportando algo más importante y trascendente. Otro ejemplo, graficado en la cartilla, es el de doña Petronila Vale, cuando decía en una de las representaciones, "...qué haremos hijito con saber adónde van las aguas del Mar Caspio, qué dices, si no sabemos cómo se cargan las aguas del Río Grande, ése que cuando llueve mucho se lleva nuestros sembrados".

El altísimo grado de participación e involucramiento, la intensidad y la fuerza de las verdades que la comunidad planteó definieron las líneas de trabajo del equipo. Luego apareció la posibilidad de presentar un proyecto en el Plan Social Educativo. Todos los integrantes del equipo fueron conscientes de las limitaciones de ese tipo de políticas compensatorias, pero se decidió aprovechar la oportunidad de contar con medios económicos para continuar las líneas de acción. Se ganó el proyecto. Con ello se concluyó la tabulación de datos de las encuestas y se elaboró la primera cartilla que fue entregada a docentes, pobladores y miembros de instituciones, en un encuentro a fines del '94.

Con los aportes de esta etapa anterior, el equipo reafirmaba su convicción de que la comunidad tenía mucho que decir sobre la educación y las instituciones educativas. Ella hablaba de la vigencia de la discriminación en la relación pedagógica, de metodologías inadecuadas, de demandas sociales y daba opiniones sobre los contenidos. Por ejemplo, sobre la inadecuación de los temas de Historia y Geografía, en los que predominaban asuntos extraños a la realidad de la Quebrada de Humahuaca y el territorio jujeño. Se debe aclarar que la Quebrada de Humahuaca tiene una carga histórica tremenda, cada 100 m se encuentran huellas del pasado. Si se cavan cimientos o se abre



una calle aparecen urnas funerarias, ollas, puntas de flechas, expresiones de una rica e importante cultura primigenia. Esta historia no está presente en los currícula y, si aparece, es desvirtuada.

Mucho se escribió sobre la regionalización de los programas de estudio, pero en realidad las escuelas, en todos sus niveles, no están instrumentadas para llevar adelante este propósito. Poco y mal se sabe sobre la realidad más cercana y esto ocurre en la Quebrada y en el resto del país. Intentando regionalizar programas se cae, muchas veces, en un folclorismo estéril.

Sin embargo, existen investigaciones que se llevan a cabo desde las universidades o desde el Conicet y sus resultados no son transferidos a las instituciones escolares. El equipo de la escuela conocía a profesionales interesados en realizar devoluciones acerca de los hallazgos de sus investigaciones, y en compartir sus saberes, y se pudo abrir un espacio de intercambio, que rompió las barreras que separaban esos niveles del saber.

Contando con esta valiosa posibilidad, se decidió, en 1995, trabajar con la comunidad sobre aquellos contenidos que se proponía incorporar en los programas escolares específicamente en el área de Historia y Geografía. Para ello se diseñaron dos talleres y allí llegó lo rico de la experiencia. Se invitó a 30 personas con significativa inserción en el medio, procurando que estuvieran representados todos los sectores de la comunidad. Se pretendía saber qué impacto producían en la comunidad estos nuevos temas.

Fue una experiencia fuerte. Valiosos aportes de los profesores, eruditos en la historia y geografía de la zona, se conjugaron con los aportes y saberes de esas personas que son las que caminan y viven en el lugar, que desde lo cotidiano, desde su trabajo, establecen una relación estrecha con el medio. Esos saberes se enriquecieron mutuamente, produciéndose una síntesis por demás interesante. La experiencia permitió corroborar muchos postulados que frecuentemente leemos en educación y que paso a citar.

– La necesidad de la interdisciplinariedad, a la que se apuntó sobre todo desde los estudiantes de nivel secundario y terciario que participaron en los talleres, cuando decían que en la institución no vivían experiencias integradoras y cómo desde allí se da por supuesto que el alumno algún día sintetizará conocimientos en una comprensión global que, en realidad, no llega nunca.

– La importancia de partir de la realidad concreta y del contacto directo con la naturaleza, en este caso, también de los sitios arqueológicos. Como lo expresara una de las integrantes “allí empezaba lo mágico”. Todos coincidieron en lo decisivo que es conocer, mirar desde una lectura intelectual, lo más cercano, para luego acceder al conocimiento de otras historias, de otros lugares, de otros pueblos.

– Cada uno de los participantes, desde sus saberes previos, desde sus experiencias de vida, aportó un aspecto novedoso sobre el mismo objeto de conocimiento. Un artesano ceramista leía ante una “pirca” contenidos desconocidos para los agricultores o los geólogos. Se verificaba así el carácter social del aprendizaje, “aprendemos juntos”, decían.

– Se desmitificó el concepto de que el conocimiento sólo puede adquirirse en etapas sucesivas y sistematizadas. Allí, hombres y mujeres con sólo primer grado accedieron a contenidos complejos de Historia y Geología.

– “Se aprende mejor si el contenido es significativo”. Esto se concretó, ya que los contenidos se relacionaban con sus vidas, con su identidad. Se aprendió con alegría, con gusto, con placer.

– El rescate de la historia oral apareció como imperioso a partir del relato espontáneo de doña Petronila Vale, de 67 años de edad, pastora de Perchel, paraje cercano a Tilcara. Ella contó sobre su vida en el campo, el arriaje, su relación con la institución escolar, y su posición en defensa de la mujer. Esos relatos orales, que forman parte de la historia de los pueblos, no son recuperados por los docentes.

– Los participantes propusieron la elaboración de unos currícula, particulares para cada escuela o zona.

– Y en cuanto a nuestra inquietud inicial, es decir, a si se incorporaban los temas relacionados con el entorno y con el propio pasado a los programas escolares, se expidieron afirmativamente, en forma clara y decidida.

La tercera instancia del proyecto durante el año '95 consistió en un taller sobre el rol docente. Allí, con maestros y algunos profesores de todo el departamento de Tilcara, se reflexionó a partir de los datos de la encuesta que se relacionaban más directamente con ellos. Se creó un espacio para el replanteo de la propia identidad y de rol. Los docentes adhirieron a esta convocatoria y explicitaron la importancia de reiterarla. Sin embargo, aún no se logró que la comunidad educativa tomara esta propuesta como propia.

Actualmente el equipo se encuentra desarrollando una nueva etapa, y está confeccionando cartillas de información con el material de los talleres, para destinar a los alumnos, y con sugerencias para los maestros. Cada escuela del departamento recibirá este material conjuntamente con videos ilustrativos sobre los temas de las cartillas, pues se considera que esto constituirá un aporte para los currícula regionales.

Se tiene previsto continuar el año próximo trabajando en el área de Lengua, dado el conflicto que se suscita, por la distancia entre la variedad lingüística regional y estándar, y, sobre todo, por la desvalorización que hace la escuela de esta variedad de habla, de la narrativa local y de la copla. Esta in-



comprensión intitucional trae aparejados serios problemas de identidad y de aprendizaje en los alumnos.

Para cerrar, queremos compartir algunos testimonios que convalidan la importancia de la consulta a la comunidad en los procesos educativos. Los participantes se apropiaron de los conocimientos y se comprometieron a difundirlos.

– Don Angel Mamaní, de 59 años, carpintero de Maimará, manifestó sus dudas acerca de que los maestros tomaran esos temas, pero ratificaba la importancia de los mismos. “Yo sí, dijo, lo transmitiré a mi comunidad”.

– Una enfermera, Delia Guzmán de Sanguíneo, de 39 años, comentaba: “Siempre nos dijeron que debíamos valorar nuestra historia. ¿Cómo la íbamos a valorar si no la conocíamos?”.

– Una abuela, ama de casa, doña María Soto, de 73 años, expresaba: “Ya me puedo morir. Ahora sé la verdadera historia de toda la gente de aquí”.

– Otra integrante, Teresa Casasola, ama de casa de 49 años, a partir de esta experiencia, cuestionó metodologías y actitudes educativas en otra localidad.

– Un vecino de Maimará, de 55 años, Víctor Robles, propuso continuar, “aunque sea solos”, con temas como flora y fauna de la zona.

– “Les pedimos a los maestros que la educación no sea tan cerrada, que valoren el lugar donde vivimos, que enseñen de forma más práctica... que enseñen de lo más simple a lo más complejo, que hagan investigar a los niños, que organicen excursiones a los lugares cercanos...” Plenario del Taller de Geografía.

– Norma Alancay, residente del PEP, comentaba: “Yo, que hice estudios secundarios y terciarios, nunca aprendí nada así. Lo que hoy aprendí fue muy mágico y real. Yo, como futura docente, me hallo ahora capaz de difundir esto, no quizá con ese nivel, pero lo quiero transmitir a los niños”.

– También expresaron su interés los investigadores a cargo de los talleres. Decía la Dra. Albeck: “Fue una experiencia muy rica, con un grupo muy heterogéneo. Es rico compartir y ver que todos pueden aportar. Es reconfortante que todos sintieran placer en aprender”.

Aún hoy, a un año de los talleres, los miembros del equipo reciben, de estos participantes de los talleres, preguntas e inquietudes relativas a la continuidad de la tarea iniciada.

Se decidió participar en este seminario a partir de la convicción de que la comunidad que participó en esta experiencia es expresión de otras comunidades del pueblo, que no tienen voz en la toma de decisiones del sistema

educativo. Se intenta que Uds. puedan tomar el espíritu de este trabajo, multiplicarlo, darle marco teórico a este accionar basado en "ponerle una oreja a la comunidad". Éste puede ser un camino de efectiva participación popular.

Se pudo hacer porque se contó con la colaboración de profesionales con la suficiente idoneidad y sensibilidad, que adecuaron sus saberes y aprendieron de la gente: la doctora María Esther Albeck, los geólogos Nora Manca y Eduardo Barber y la psicóloga social Josefina Racedo. Y porque el equipo tiene un compromiso ideológico con la defensa de la escuela pública y la cultura popular. En este proceso, los coordinadores del proyecto se enriquecieron enormemente y pueden afirmar que ser docentes es apostar siempre a la esperanza de construir entre todos una escuela para todos y así contribuir a que nuestro pueblo reconozca su identidad y se ponga en marcha.



## EL CASO DE LA INNOVACIÓN CURRICULAR DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

### **Verónica Edwards**

*Ex directora y actual investigadora del Programa de Investigaciones Interdisciplinarias en Educación (PIIE), Se desempeña, además, como consultora internacional.*

Muchas gracias por la invitación, me da mucho gusto estar acá. He sido invitada a presentar una experiencia de formación docente en la cual me he visto involucrada como asesora de los docentes de la Facultad de Educación, quienes realizaron esta innovación curricular y pedagógica en la formación de docentes.

Se trata de una innovación en marcha en una universidad católica, en una ciudad pequeña en el Sur de Chile, en Temuco. Esta innovación fue una iniciativa generada por los propios docentes de la Facultad de Educación. Por un grupo de docentes notables que creyeron en un cambio en formación docente y la concibieron desde el principio como un *verbo*, es decir, como una innovación permanente y no como algo que se diseña y termina con su primera prueba. De hecho, es un programa que hoy está en marcha, que empezó en el año 1992 y que está en pleno desarrollo.

Entonces, no voy a presentar una experiencia nacional ni una experiencia cuya iniciativa procede del Estado, sino una experiencia de una universidad privada, católica. El hecho de que sea católica, en Chile, tiene una connotación especial, en el sentido de que esta iniciativa comienza a gestarse en los años 80. En esos años el país estaba todavía en pleno régimen autoritario, y las universidades católicas cobijaron a la intelectualidad y los académicos disidentes del régimen. Entonces, no es extraño que esta iniciativa surgiera también en ese contexto.

Voy a dar cuenta en esta exposición de la condiciones institucionales que permitieron el surgimiento de esta innovación, voy a dar cuenta de la estrategia de cambio por la cual se optó y los marcos referenciales, teóricos, en los cuales están inspiradas esa estrategia y esa opción. Haré un breve análisis de los aciertos y de los problemas de implementación y, si es posible, conclusiones o derivaciones hacia políticas en este campo. En realidad, lo que haré es una racionalización, bastante breve y esquemática, de un proceso que ha sido altamente complejo.

## **Las condiciones institucionales de esta innovación**

Como decía, por los años '80, un grupo de profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación estaba preocupado por la calidad de enseñanza que estaban impartiendo. No se les escapaba el hecho de que la formación que le daban a los futuros maestros era una formación que seguía siendo altamente irrelevante. Preocupados por esto, intentaron algunos cambios, pero —como ellos mismos señalaron— fueron cambios parciales, que no atacaban radicalmente el paradigma de base, que estaba en el currículum de formación anterior.

En 1992, ya iniciando el período democrático, algunos alumnos de la escuela de educación básica plantean al Consejo de la Facultad un cambio en el currículum en el cual iban a ser formados, y piden, básicamente, que se introduzca la práctica más tempranamente de lo que estaba propuesto. Ellos querían tener contacto con las escuelas desde el inicio la carrera.

Este hecho gatilla, en los profesores y profesoras que ya tenían la inquietud, la decisión de iniciar una innovación al respecto. La iniciativa encuentra eco en los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, en su decana, más tarde también en el vicerrector académico y en el rector de la Universidad. Por lo tanto, las condiciones institucionales en que comienza esta innovación favorecen la posibilidad de que se lleve a cabo. En la exposición de A. Hargreaves, él explicaba hasta qué punto estas condiciones son fundamentales para la innovación.

## **La estrategia de cambio seleccionada**

Se optó por una modificación gradual del currículum, no se hizo un cambio completo del plan de estudios ni se estudiaron en forma exhaustiva cuáles serían todos los cambios en las disciplinas y en el currículum en general. Así se opta por empezar instalando un dispositivo en el plan de estudio, que gatille paulatinamente cambios en el resto del currículum. Este dispositivo fueron los llamados "Talleres Pedagógicos".

¿En qué consisten los Talleres Pedagógicos? Consisten en la instalación, en el segundo semestre de la carrera, de un espacio, una asignatura, en la cual los alumnos estudiantes de Pedagogía tengan la posibilidad de realizar una práctica en los establecimientos escolares, es decir, en las escuelas y liceos. Pero una práctica que tiene la característica fundamental de hacerse para ser estudiada, o sea, una práctica que se analiza. Entonces, el contenido de los Talleres Pedagógicos es, en realidad, un *análisis de la práctica*.

El análisis de la práctica se hace a través de un método que utiliza distintos tipos de investigación docente.



– *La investigación protagónica*: es la investigación realizada por los docentes sobre sus propias prácticas pedagógicas. Se trata de un análisis crítico de las prácticas a través de una metodología rigurosa que examina tanto las dimensiones racionales como las emocionales, que están implicadas en dichas prácticas, y que busca develar las concepciones pedagógicas, psicológicas e institucionales que están subyaciendo en esas prácticas.

– *La investigación-acción y la investigación etnográfica*: son un modo de conocer las prácticas de otros, es decir, la práctica de compañeros de estudios y de docentes de las escuelas, para realizar más tarde, un análisis de ellas en la misma Facultad.

Al instalar este dispositivo de los Talleres Pedagógicos se espera, también, que el resto de las cátedras vayan articulándose paulatinamente en el análisis de las prácticas.

Esta estrategia no se adopta solamente porque los alumnos piden una práctica temprana, en este caso, bien podía haberse instalado una línea de prácticas desde el inicio de la carrera, como se entiende tradicionalmente en el currículum una práctica, es decir, como un espacio de *performance*, de actuación docente, y/o de aplicación de conocimientos.

Por el contrario, se instalan los Talleres Pedagógicos para el análisis de las prácticas, porque se parte del convencimiento de que para provocar la innovación real en la formación docente es necesario, por sobre todo, reformular el saber docente. Esta necesidad de reformulación parte de un diagnóstico ampliamente compartido acerca de la irrelevancia de la formación docente que se imparte actualmente.

El saber docente, tal como se expresa en el currículum de formación de docentes en la Universidad Católica de Temuco, tiene las características de un currículum modelizante, es decir, que se basa en teorías modelicas sobre el niño, sobre la educación, sobre el aprendizaje. Las teorías más importantes que articulan el currículum son, precisamente, las teorías curriculares, las cuales se estudian como “tipos de teorías curriculares”. Además, la disciplina de la psicología educativa tiene una aproximación abstracta y modelica, respecto de los niños concretos, con los cuales los docentes después tendrán que enfrentarse en las aulas.

Ésta es una primera característica muy importante, que incluye también una particularidad, que ocurrió en torno a la asignatura de “Orientación”. Esta asignatura estaba destinada exclusivamente a los profesores jefes y su contenido desarrolla las relaciones interpersonales entre el profesor y los alumnos. Como consecuencia del carácter modelizante del currículum se estableció que la asignatura de “Orientación” estuviera destinada exclusivamente a los profesores jefes. De este modo, el estudio del vínculo profesor-alumno, que es el que

precisamente posibilita el enseñar y el aprender, no formaba parte del currículum de formación de todos los docentes.

Por otro lado, el currículum también establece una dicotomía muy importante entre lo disciplinario y lo pedagógico, como en la mayoría de los currículos de formación docente de América Latina. Esta dicotomía se expresa también institucionalmente en la Universidad, dado que lo disciplinario es enseñado por los Institutos de las distintas disciplinas —de Castellano, de Matemática, de Biología, de Filosofía, etc.—, y lo pedagógico por los Departamentos de lo que se llama Formación Profesional. Esta estructuración institucional del saber se debe a que se entiende que las disciplinas son el *qué*, o lo sustantivo de la educación, mientras lo pedagógico es la instrumentación de la educación, el *cómo*.

Estas características del currículum de formación docente contribuían de manera muy importante a constituir un saber docente altamente fragmentado en disciplinas, también en lo pedagógico, y altamente modelizante, todo lo cual ha influido en la irrelevancia del saber docente.

Por otro lado, la “práctica profesional” tiene el sentido, en el currículum, de poner en práctica lo aprendido en las fases de planificación y de actuación. Congruente con este concepto de práctica, ella se realizaba hacia el final de la carrera, cuando ya se había acumulado suficiente conocimiento. Pero dado el modo en que se concibe este momento en la formación, tampoco este concepto de práctica servía como fuente de conocimiento para una conceptualización del hecho educativo, es decir, para una conceptualización teórico-práctica de la educación.

Lo que se evalúa y que, por lo tanto, fija las posibilidades que tiene el practicante para aprender, son, en esa situación, dos aspectos: por un lado, el centro formador evalúa las planificaciones de la práctica a realizarse, es decir, se pone énfasis en las competencias para planificar la práctica. Por otro lado, el establecimiento, a través del profesor jefe de curso, evalúa la distancia entre la situación del practicante y un modelo de actuación docente que está formado por una combinación entre lo planificado y las concepciones pedagógicas del profesor jefe. En ese sentido, el profesor jefe actúa como modelo a imitar por el practicante. El currículum se orienta, así, a la formación de un ejecutante que debe atenerse a la aplicación de ciertas reglas y modelos de planificación y actuación.

Como se puede observar, la concepción de práctica que prevalecía en el currículum tampoco permitía una conceptualización del hecho educativo como parte de la formación de los docentes.

Entonces, como en la mayoría de las instituciones de formación docente, se privilegiaba la formación en “técnicas” sobre la formación en teorías, investigación o prácticas relevantes.



Por otro lado, también existía la necesidad y la conciencia, en ese grupo docente que inició la innovación, de cambiar las concepciones paradigmáticas que están en la base de lo que se llama la cultura escolar, concepciones paradigmáticas que informan las prácticas, que las orientan y que permiten y establecen su reproducción, que fijan aquella "gramática de la escuela" a la cual hicieron referencia otros expositores.

La enseñanza, que forma parte de la cultura escolar, es una forma de enseñanza que se inscribe en lo que se llama el paradigma de la comunicación de transmisión de conocimientos, que tiene un determinado concepto de aprendizaje, de conocimiento y de enseñanza. La cultura escolar es el segundo contexto importante en donde el alumno que está aprendiendo a ser docente, que está aprendiendo a enseñar, se forma y se socializa en determinados códigos, en determinadas interpretaciones de la situación escolar, y que era necesario *deconstruir*, decodificar, comprender, para poder establecer otras formas de enseñar y de aprender.

En ese sentido, se sostenía que la innovación debería atender a *la transformación de la cultura escolar misma* para darle un nuevo significado a los procesos pedagógicos que se llevaban a cabo en ese contexto. Es decir, no basta un cambio en el saber pedagógico del currículum, sino que, también, se requiere un cambio en la comprensión de la cultura escolar, en la cual los futuros maestros van a trabajar.

Debido a esos marcos de referencia y desde esas intenciones, se instalan los Talleres Pedagógicos, que se alejan de una idea de *cambio educativo como modelaje de las conductas*, para trabajar con una hipótesis de cambio que se basa en los marcos de referencia de la deconstrucción de la práctica y la construcción de acciones alternativas.

Se asume entonces la formación docente, en primer lugar, como un campo de aprendizaje destinado a deconstruir el paradigma educativo que está en la base de la formación de los estudiantes de Pedagogía y de los profesores de las escuelas y liceos, ya que será, además, el campo de acción preferencial de ellos. Se pretende con los Talleres Pedagógicos, un objetivo muy amplio, que es el *cambio cultural de los modos estructurales de pensar de los futuros profesores y de sus maestros*. Este cambio, evidentemente, implicaba una dificultad mayor, puesto que los docentes de la facultad debían prepararse ellos mismos para poder formar a sus futuros alumnos en esta nueva concepción.

El trabajo se inicia con la preparación casi simultánea de los docentes de la facultad. Es decir, al mismo tiempo que ellos estaban aprendiendo, estaban enseñando. Esto, evidentemente, ha sido altamente experimental y ha tenido también sus problemas. Es así como el diseño del proceso se entiende como una cadena de formación en la que los docentes de la facultad ana-

lizan sus prácticas en talleres, coordinados por un supervisor, es decir, las prácticas que ellos mismos tienen que enseñar a sus alumnos. Están —digamos— aprendiendo a analizar prácticas al mismo tiempo que las están ejecutando y que se las están enseñando a los estudiantes. Entonces, se establece una cadena de formación mediante la misma metodología con que se analizan internamente las prácticas, tanto protagonicas, como las prácticas ajenas, a través de la investigación etnográfica.

### **Problemas y aciertos de esta experiencia**

Quisiera señalar los problemas, tal como los identificaron los propios docentes en los talleres de análisis de sus propias prácticas. Los obstáculos que ellos identificaron en su formación a través de este proceso son:

1. En primer lugar, el discurso que deposita en los docentes toda la responsabilidad sobre los aprendizajes de los alumnos y que genera mecanismos arbitrarios de control.
2. Vínculos de dependencia entre el coordinador y los estudiantes, que obstaculizan el trabajo autónomo.
3. Los docentes de la Facultad identificaron que estaban transmitiendo a los estudiantes un mandato de liderar el cambio en las escuelas donde hacían las prácticas. Esto provocaba conflictos en los estudiantes, y les causaba muchas veces sentimientos de culpa al no poder cumplir con ese ideal. Por otro lado, a los estudiantes les provocaba temor contradecir la teoría y pensar por cuenta propia.
4. La costumbre didáctica de pensar o referir la acción en torno a temas, en vez de a problemas educativos, lo que, a su vez, provoca que los estudiantes asuman el oficio de ser alumnos, o el rol tradicional del alumno, por ejemplo, centrándose en cosas que hacer, en cosas que respetar, en cosas prohibidas, etc.

En resumen, se puede identificar como problema en la implementación de este proceso, el hecho de pertenecer a una cultura de lo modélico, donde cualquier formulación o elaboración de alternativas se resignifica en la cultura escolar como receta y como *deber ser*. Es decir, la dificultad para pasar de una cultura de ejecutante a una cultura realmente de profesional.

Otro problema importante que existió, y que existe todavía, aparece a nivel institucional. Ha resultado muy difícil que los profesores de las cátedras se incorporen a esta nueva lógica de los talleres. Esto ha traído problemas no sola-



mente teóricos o académicos, sino también, en determinadas ocasiones, problemas de poder en el interior de la institución. No pocas veces los talleres han corrido el riesgo de ser retirados del currículum, sin embargo todavía subsisten.

En relación con los aciertos, utilizaré como muestra de los mismos los objetivos de aprendizaje que los propios alumnos formularon, al final del primer año de los Talleres Pedagógicos, para enriquecer el curso en el futuro. Señalaron como objetivos de aprendizaje los siguientes:

- escucharse críticamente;
- articular la teoría y la práctica;
- dialogar con sus pares como fuente de aprendizaje;
- respetar y valorizar la experiencia como fuente de reflexión;
- volver a recorrer un mismo camino con una nueva significación, etc.

Además haré referencia al trabajo que realizaron dos alumnas del Taller Pedagógico II de la carrera de Educación Diferencial, para el tema de “Creatividad y currículum”. Transcribo literalmente algunos párrafos porque creo que es positivo dar cuenta en el lenguaje de los propios actores de este proceso complejo. Dice así:

“Cuando entramos a la Universidad, el cambio fue muy grande. No lo decimos sólo por la estructura que allí se genera, ni por el mundo de los adultos que comenzamos a conformar, ni por la inminente responsabilidad de construir el futuro que nos acompañará. Lo decimos, principalmente, por la nueva forma de pensar que nos muestra la Universidad, un tal señor constructivismo que gobierna invisible por todos o casi todos los rincones, por un joven apuesto de apellido *metacognición* que intenta seducirnos cueste lo que cueste. El panorama es otro. La melodía que nos acompaña suena de otra manera.

“En un principio nos sentimos atormentadas, confundidas, no nos entendemos, hablamos en idiomas distintos. És que venimos de una familia ortodoxa (conservadora), donde nuestros padres no nos dejaban hablar hasta que ellos lo autorizaban. Las preguntas eran patrimonio de los inseguros; los juegos, la espontaneidad y la creatividad, de los más pequeños. Al entrar al colegio decían: *Cambiarán en bien de la sociedad los que no merecerán formar parte de ella*. Nuestra personalidad no se caracteriza por ser creativa. Y no es nuestra culpa. Muy bien lo planteaba C. Rogers cuando señalaba que la escuela, al reforzar un pensamiento conformista y estereotipado, no contribuía a desarrollar una personalidad creativa. Y no sólo la escuela, la familia también, puesto que fue formada bajo esta corriente y, por lo tanto, fue seguidora de ella con sus hijos: nosotros.

“Por eso, al ingresar a la Universidad, nuestras pocas neuronas entraron en pugna. Nos pedían crear, preguntar, inventar. Nuestro *Comité de Moral y Buenas Costumbres* interno corrió a buscar en sus enciclopedias de leyes si podíamos responder a estos extraños interrogantes transgresores. Todos vivimos alguna vez –unos más, otros menos– el temor, el pánico, la vergüenza, de hablar, de contar lo que creíamos o lo que sentíamos verdadero en pos de esa rara metodología que valoraba nuestra opinión. Al principio nos costó, no fue fácil. Hicieron falta muchas rupturas epistemológicas para que lográramos adaptarnos y abrirnos a nuestra mitad negada o frustrada que hoy tanto nos pedían y que era necesario que exteriorizáramos para comenzar a ser y a ver.

“Hace tres años que estamos aquí, tres años de lucha interna, de desbloqueo, de tratamientos para rehabilitar la atrofia de nuestros talentos, y aún estamos a medio camino.”

Este fragmento del discurso de las alumnas del tercer semestre sobre su experiencia de aprendizaje da cuenta de la dificultad de cambiar de paradigma y de mentalidad, de la dificultad para modificar las imágenes y las representaciones internas con que entendemos la educación. Lo llamamos paradigma, porque creemos que no solamente forma parte de la enseñanza, del aprendizaje, de la educación en general, sino que forma parte de una cultura mayor. Y creemos que ése es el gran desafío de la formación docente y de la educación: dar cuenta de otra cultura que se está creando y que la educación debe contribuir a crear, al mismo tiempo que está en crisis y que está cambiando.



## REFLEXIONES ACERCA DEL FUTURO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

**María Cristina Davini**

*Doctora en Educación. Profesora titular de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Especialista en temas de formación docente.*

El propósito de esta presentación, en este panel, es poder comunicar y compartir algunas reflexiones acerca del futuro de la formación docente, partiendo de las experiencias o perspectivas que cada uno aporta desde su lugar de trabajo. En mi caso, desde la docencia y la investigación sobre la formación de los docentes en la Universidad de Buenos Aires.

La investigación sobre los asuntos sociales –y en este caso, sobre la formación de los docentes– tiene el valor de sistematizar informaciones y permitir la construcción de herramientas conceptuales para comprender la complejidad del objeto y las reglas de juego que organizan el campo. Sus aportes permiten situar la problemática para comprender dónde estamos y los posibles cursos de acción.

Una vez situado el problema, diría que pensar en el futuro no puede ser un ejercicio de predicción ni un acto voluntarista. Si bien es importante plantearnos una jerarquía de valores e intenciones de transformación, este pensar debería nutrirse de una comprensión sobre el estado de situación actual y de sus orígenes y determinaciones pasadas. En otros términos, tendríamos que definir alguna visión de lo que hoy ocurre, y de la historia de por qué esto ocurre, para poder pensar hacia dónde vamos.

Los resultados de las investigaciones que estamos realizando en el IICE/UBA muestran una realidad que se expresa en la materialidad de los puestos de trabajo docente y en su deterioro en el contexto actual, así como en las características de los estudiantes que hoy procuran la carrera de magisterio.

Por un lado, la docencia es una profesión marcadamente femenina. En el caso de la docencia del nivel medio de enseñanza puede asistirse a una relativa feminización respecto de décadas anteriores. Pero el caso del magisterio primario no es que se haya “feminizado”, sino que nació históricamente como ocupación de la mujer. Este dato ya conocido por todos no es aleatorio. Los estudios sobre sociología de las profesiones marcan claramente el carácter subalterno que acompaña a esta distribución sexual del trabajo.

Las estudiantes pertenecen a segmentos socio-económicos medio-bajos de la población, provenientes de una escolaridad previa deficitaria, con limita-

dos consumos culturales, más allá de los *massmediáticos*. Las aspirantes al magisterio buscan una salida laboral rápida que, en muchos casos, es una elección realizada por descarte o en función de las opciones más disponibles para su coyuntura personal. Sin embargo, muchos aspiran a continuar otros estudios que les permitan el acceso a posiciones sociales más favorecidas. Aunque no lleguen a concretar esta aspiración, podemos inferir en qué medida puede influenciar esta visión sobre la propia práctica docente futura.

Las entrevistas a estudiantes permiten observar que esta realidad convive con representaciones que expresan una alta idealización valorativa, ética, de la función del docente, a pesar de percibir un contexto de muy bajo reconocimiento social, tanto sea material como simbólico. Si bien unas y otras problemáticas tienen sus propias lógicas, los rasgos y el discurso del estudiantado no pueden dejar de comprenderse en función del tipo y condiciones de trabajo al que aspiran.

Por otra parte, el análisis de los planes y programas de formación permite detectar las tendencias básicamente normativas y socializadoras, en términos de una baja teorización, un fuerte practicismo adaptativo a la "realidad" de la escuela primaria, un isomorfismo entre los contenidos que se enseñan y los de los currícula de la escuela básica. Aunque existen iniciativas divergentes, las propuestas dominantes mostrarían un proceso formativo con débil capital cultural, baja discriminación de lo que correspondería a estudios superiores, así como tendencias reproductivas de los mandatos históricos del magisterio, entre los que se perfilan las tradiciones disciplinadoras y tecnocráticas.

En este sentido, cabe subrayar que esta sumaráisima descripción para situar en dónde estamos no expresa un resultado actual aislado, sino que es el producto de una historia, y muchos de sus componentes corresponden a la matriz histórica de origen de la docencia en el país.

La organización de planes de estudio como prescripciones curriculares no resulta eficiente para producir los cambios necesarios y asegurar una formación significativa. Además de su limitación propia, la producción de las prácticas no arroja nuevos caminos.

Los estudios muestran la débil incidencia del currículum prescripto y los procesos por los cuales se transforma y negocia el currículum real en las distintas instituciones. Éstos se articulan a través de aquellos mandatos socializadores contruidos en la historia, pero las prácticas institucionales los reelaboran de maneras muy particulares y hasta fragmentarias, con escasa integración entre sí.

Hoy vivimos inmersos en un proceso de reforma estructural del sistema educativo y de la formación de los docentes. Cabría, entonces, preguntarse acerca de los nexos entre las propuestas reformistas y la complejidad de la práctica que estamos investigando. Podríamos preguntarnos en qué medida



en las lógicas de la reforma se separan o refuerzan las tradiciones disciplinares y tecnocráticas y, también, en qué aspectos la investigación brinda indicios acerca de la posibilidad y los caminos del cambio.

Buscando en este sentido, cabe destinar una mirada para identificar cuáles son las tendencias que subyacen a las propuestas de transformación, tanto en las prácticas educativas como en los discursos.

## **Los caminos del cambio**

En esta segunda parte de mi comunicación trataré de articular lo planteado sobre el estado de situación actual —dónde estamos— y las tendencias para el cambio —hacia dónde vamos—. La mirada se dirige, entonces, a analizar la eficacia probable de estas propuestas en función de una perspectiva de futuro, o sea, su capacidad para instaurar una nueva situación.

En este análisis, desearía plantear lo que considero tres riesgos fuertes, tanto en las prácticas como en los discursos, y no solamente en los discursos “sociales”, sino también en los discursos especializados.

Un primer riesgo, de muy fuerte presencia, es la prevalencia, a pesar de las críticas ya realizadas, de la *racionalidad instrumental*, tanto en las prácticas como en las propuestas de cambio. Desde esta óptica, los cambios se operan a través de la introducción de instrumentos, entre los cuales el cambio del plan de estudios es un elemento recurrente. La perspectiva es bastante simplista y obedece a una epistemología de la práctica, de un positivismo elemental, que tiene su base en los modelos de “caja negra”.

A pesar de haber sido suficientemente cuestionada, esta racionalidad sigue manteniéndose. Podría describirse como un enfoque de tipo tecno-burocrático, en general de estructura vertical y metodología *en cascada*, en la que, de alguna manera, las propuestas manipulan algunos *inputs* para obtener determinados *outputs*.

Dentro de estos enfoques, los docentes son concebidos como “objetos” de los procesos de cambio, y no como sujetos, y les queda, justamente, el papel de herramientas o instrumentadores de las nuevas consignas que pretenden instaurar “lo nuevo”.

La mayor limitación del enfoque residiría en trasladar mecánicamente la lógica de la gestión de los intercambios materiales al campo de los intercambios simbólicos. Es decir, una lógica que podría ser útil para administrar recursos de orden material es aplicada, automáticamente, al campo de intercambios simbólicos que son productos de una historia, y donde están involucrados los sujetos como mediadores indisolubles e inevitables de cualquier propuesta.

Lo descripto produce que este tipo de lógica —que ha dominado históricamente los procesos de reforma en la región— haya visto siempre algún tipo de obstáculo, en el hecho de que los docentes no aplican, o no llegan a concretar, las propuestas que se les plantean en la reforma. El no visualizar que el sujeto es, por fuerza, un mediador de cualquier propuesta de transformación limita fuertemente la eficacia de este tipo de enfoque. A pesar de ello, y desestimando las lógicas de los sujetos, de las prácticas y de la historia —que en general quedan fuera del modelo—, se suceden reformas curriculares. Mientras tanto, la continuidad de las prácticas se mantiene, y ellas se conciben, entonces, como “resistencias al cambio”.

El segundo riesgo que deseo plantear, para pensar el futuro de la formación docente, corresponde a una tendencia que ha surgido como contraposición al enfoque anterior. Llamaría a este riesgo, de *naturalización de las prácticas*. Con el objetivo de rescatar el valor de la práctica y de los sujetos y oponiéndose a un modelo de racionalidad instrumental, este enfoque se ha extendido en las últimas décadas, tanto en el discurso especializado como en diversas experiencias de la práctica.

Este enfoque nos presenta un importante punto de partida al recuperar las lógicas de las prácticas y la dimensión subjetiva en la definición de la realidad. Sin embargo, su difusión *acrítica* ha sufrido una fuerte distorsión, y transforma la reflexión sobre la práctica en un estado de *practicismo* en donde la práctica se naturaliza. Esto es, la práctica es lo que “es”, los sujetos intercambian percepciones sobre lo vivido, pero no se avanza mucho más respecto de este nivel de análisis. La práctica es tomada como “realidad transparente” no como objeto de análisis crítico, y se favorece el mismo proceso adaptativo que se podía visualizar en la currícula de lógica deductiva. Con ello se esteriliza la potencialidad transformadora originaria, para reforzar las tendencias conservadoras.

Un problema que ha colaborado con esta “naturalización” se encuentra en la escasa atención que ha recibido, en este tipo de enfoques, el hecho de que los sujetos son portadores de tradiciones, de representaciones y de prácticas. Si éstas no son analizadas, si no ocurre algún tipo de distanciamiento reflexivo sobre las mismas, ellas tienden a perdurar.

Aun cuando el desarrollo del enfoque sea crítico, su implementación presenta nuevos obstáculos. Uno de ellos consiste en trabajar críticamente desde el análisis de la práctica para posteriormente trabajar en ambientes escolares ritualizados. Esto es, trabajar críticamente un proceso de reflexión sobre las prácticas, que después es neutralizado en el contacto directo con la acción.

Un tercer riesgo en las tendencias actuales, muchas veces a través de discursos especializados, es lo que podríamos llamar la permanente *apelación*



*ético-voluntarista a los docentes*, entendida como una estimulación permanente del análisis del compromiso social de la docencia en vistas a la transformación de la escuela.

Si bien la tarea docente envuelve necesariamente cuestiones de valoración y de ética, este discurso apelativo acaba reforzando la alta responsabilización de los docentes por los resultados sociales de la escuela. Y, por otro lado, acaba también reforzando el discurso de abnegación y de entrega, que ha sido uno de los discursos que mejor ha funcionado como retardatario de los procesos de formación de la docencia.

Habría que incluir, en el análisis de este enfoque, las condiciones en las que los docentes desarrollan su trabajo y los procesos de control social en que están inmersos.

La primera impresión llevaría a afirmar que hoy los docentes están más preocupados por conservar su empleo que por analizar sus compromisos profundos y los efectos sociales de su labor.

Estas tres alternativas nos ofrecen algunas contribuciones, pero su aplicación *acrítica* conlleva serios riesgos. El análisis de la situación actual y de sus orígenes permite anticipar que tales aplicaciones pueden entrar en un cambio estéril o reforzar las tradiciones que se pretenden superar.

## **Reflexiones finales**

Como síntesis de lo tratado, habría que pensar hasta qué punto no son necesarios algunos cambios estratégicos en los llamados intercambios materiales. Cuando hablo de cambios materiales, me refiero tanto a cambios en las condiciones laborales de los docentes como a cambios en la organización de la escuela.

Hoy fue mencionado reiteradamente: hasta qué punto los grandes esfuerzos y las experiencias significativas que se hagan en materia de formación de los docentes quedan, o no, neutralizados cuando la persona ingresa al puesto de trabajo. Si no se cambian las condiciones de funcionamiento de la escuela, me preguntaría hasta qué punto hay que esperar cambios desde las modificaciones de la formación de los docentes.

Entre estos cambios habría que viabilizar que las escuelas se convirtieran en espacios de aprendizaje, en espacios de intercambio y en espacios de creatividad más que de aplicación, que permitieran ir generando una comunidad profesional en la docencia.

En este sentido y para finalizar, quisiera hacer una observación respecto del papel que podría cumplir la formación docente en un cambio global. En

última instancia, el problema de la formación de los docentes es muy importante pero es un problema intermedio. El problema final es el cambio de la escuela. Si la escuela no cambia articulada con los cambios en la formación docente, los esfuerzos van a ser poco fructíferos.

Y si se cae excesivamente en pensar que la formación de los docentes va a cambiar la escuela, corremos el riesgo de legitimar *un falso problema*.



## LECCIONES DE CAMPO SOBRE LA CAPACITACIÓN DOCENTE

**Justa Ezpeleta y Eduardo Weiss**

*Investigadores de la Dirección de Investigación Educativa (DIE), México. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.*

En esta presentación se aborda el problema de la capacitación de maestros en servicio y, específicamente, la de aquellos que trabajan con *multigrado* en zonas rurales caracterizadas como de extrema pobreza. Complementaria de la formación básica, se entiende que la capacitación permanente de los maestros es una dimensión constitutiva y por ello insoslayable de su profesión. Desde esta perspectiva, el interés por el tema, no supone una opción por la capacitación frente a la formación básica inicial, como lo ha planteado una reciente discusión de inspiración economicista, que enfrenta estas dos instancias, como antagónicas, para la canalización de recursos (Carnoy y Moura Castro, 1996).

En primer término, se hará referencia a algunos elementos de contexto relacionados con el multigrado, entendiendo el contexto como la situación de base que no sólo condiciona sino que aporta elementos activos a los procesos de enseñanza. Enseguida se presenta una breve caracterización de algunas prácticas de manejo del multigrado en las zonas estudiadas con la intención de mostrar las necesidades de una capacitación específica. Finalmente, se hace mención a un programa de capacitación que comienza a experimentarse en México y que, a nuestro juicio, contiene algunas características promisorias (Ezpeleta y Weiss, 1994).<sup>1</sup>

Como sucedió en la Argentina, la tradición que estructuró el sistema educativo mexicano y aseguró su expansión, respondió —por razones históricas— al principio de homogeneidad. La administración desconoce, entonces, la singular configuración institucional de una escuela estructurada en multigrado y la somete al molde hegemónico de las urbanas y a sus exigencias. El

1 La Evaluación Cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) constituye la fuente de esta intervención. Se trata del primer programa compensatorio con amplio alcance, dirigido a las escuelas ordinarias —generales e indígenas— del nivel primario, que opera actualmente en los cuatro estados con menores índices de desarrollo de la República Mexicana, y que da prioridad a las zonas rurales de extrema pobreza. La Evaluación Cualitativa que realizamos desde el DIE durante dos ciclos escolares, 1992-93 y 1993-94, comenzó un año después de iniciado el Programa y abordó, en profundidad, el estudio de trece escuelas rurales en dos de los estados involucrados. Diez de estas escuelas, unitarias y bidocentes, trabajan con la modalidad de multigrado y ofrecen las referencias empíricas que aquí se utilizan.

plan y los programas de estudios son los mismos que para la situación de un solo maestro por grado y la articulación de contenidos entre los grados, su necesaria selección y secuenciación, para el manejo simultáneo de varios programas, queda librado al criterio personal de los docentes, cuya formación profesional no les prepara para atender el multigrado.

Las políticas de personal tienden a enviar a las zonas rurales de extrema pobreza a los maestros ingresantes, y concentran allí, de hecho, la menor experiencia docente. En este contexto estructural se ubica el grupo estudiado de dieciséis maestros. Conviene señalar que las comunidades donde trabajan —de 100 a 450 habitantes— no son representativas de “las zonas rurales” en general, sino que presentan las condiciones más extremas de marginalidad. Se ubican en zonas montañosas, desérticas y aisladas y, con excepción de la escuela, carecen de servicios. Su población adulta —analfabeta o poco alfabetizada— migra regularmente en forma temporal para cubrir sus necesidades de subsistencia.

Los maestros que allí trabajan provienen de caseríos o poblados similares. A diferencia de lo que sucede en zonas urbanas o rurales desarrolladas, donde suelen identificarse líneas de tradición que remiten a familias de maestros, los de estas escuelas provienen de sectores con altos grados de marginalidad económica y educativa, que los identifica mayoritariamente con la primera generación escolarizada del grupo familiar.

Algunos de ellos hicieron su primaria en escuelas de multigrado y su secundaria y normal en internados rurales, oficiales. Poco más de la mitad realizó estudios de escuela normal y el resto ingresó al servicio con los tres años de secundaria básica o, más recientemente, con bachillerato. Todos los no maestros han regularizado o están regularizando su situación de titulación merced a los programas que les posibilitan hacerlo mientras están en servicio.

Según la valoración del conjunto, la formación profesional recibida no se caracteriza por su consistencia. En su desempeño como maestros, el sentido común, que es tributario de la socialización en un medio socio-cultural específico, apuntala los criterios —que no da la formación— para resolver los desafíos cotidianos del salón de clases. El manejo simultáneo de tres o seis grados constituye una experiencia en la que pocos encuentran satisfacción o de la que pocos logran salir airosos. De ahí, que el síndrome de la huida esté tan presente, y encuentre sus más claras expresiones en los índices notablemente elevados de inasistencia y en la frecuencia de solicitudes de traslado.

La más antigua tradición sociológica de la investigación educativa asoció la concentración de fracaso escolar en las regiones rurales de extrema pobreza con las características socio-culturales de los niños y sus familias. Sus dificultades y conflictos con la cultura de la escuela dominaron por varias dé-



cadass los intentos de comprensión del problema. En un momento posterior, puesta en duda la neutralidad del aparato educativo, se incorporó a los docentes como población también significativa en los resultados que se obtienen. Agregando a ello la dimensión de la infraestructura técnica y material de las escuelas, pudo mostrarse la sistemática diferenciación —negativa— de la oferta escolar ofrecida a los sectores marginales, con relación a la ofrecida a los sectores medios (Schmelkes, 1994).

En años más recientes, la investigación educativa preocupada por las prácticas docentes, ha avanzado en el conocimiento de los estilos y modalidades de la enseñanza en el multigrado, y ha comenzado a perfilar el sustantivo problema pedagógico que debe agregarse al clásico tratamiento socio-político del tema (Rockwell y Mercado, 1980). Este enfoque ayuda a ver, que cuando los elementos institucionales y culturales se toman en cuenta para explicar sólo el fracaso de los niños, la magnitud del problema del fracaso se reduce. Si bien es cierto que los niños fracasan y se pierden para el sistema, lo que parece olvidarse es que sus maestros, que también fracasan, se quedan en el sistema. Pasarán varios años en el campo, rotando de escuela en escuela, hasta lograr el anhelado destino urbano. Mientras tanto, es en las zonas rurales donde habrán realizado su primera socialización en el oficio; su aprendizaje y apropiación de prácticas institucionales y de enseñanza, su ajuste a los sistemas de usos y expectativas, todas prácticas necesarias para seguir en el empleo. El potencial de ineficiencia y de burocratización que el propio sistema alimenta con su negación institucional del multigrado, no sólo está presente en los resultados conocidos en las zonas rurales, sino que se proyecta a futuro hacia las escalas progresivamente más urbanizadas del nivel primario.

¿Cómo trabajan estos maestros? Aunque se sistematizó información sobre la enseñanza en todas las áreas, veremos aquí algunas de las modalidades más frecuentes y comunes a todas ellas. Se refieren a la organización de las actividades y al uso del tiempo, al empleo del pizarrón y de los libros de texto, así como al uso de la evaluación en la situación de multigrado. La revisión de estos modos de enseñanza permite inferir las concepciones “prácticas” sobre el sujeto niño y su aprendizaje, el lugar otorgado a su reflexión y expresión, y el sentido de la enseñanza escolar, que parecen estar en juego en el conjunto observado. Sin posibilidad de explicitar, por razones de espacio, esas concepciones, esperamos que su descripción haga evidente su relación con la necesidad de la capacitación en servicio y con el replanteo de la formación básica inicial.

Además de exigir a los maestros el conocimiento y la operación simultáneos de los programas correspondientes a los distintos grados, el multigrado supone el manejo consciente de las actividades de cada grado y de

todas en conjunto. El manejo de las actividades, al que atenderemos, implica el desarrollo de criterios de organización que permitan resolver al mismo tiempo:

- el trabajo permanente de todos los niños en las horas de clases;
- la ejercitación de actividades diferenciadas de acuerdo a los distintos programas;
- la organización del tiempo docente, para combinar la atención directa, aquella mínima necesaria para cada grado; y su atención indirecta, mediante la asignación de tareas, a los restantes.

En el análisis del material de campo, se entendió que la alternancia entre el trabajo en conjunto de dos o más grados y el trabajo por separado con cada uno informa, de hecho sobre el reconocimiento de una situación específica de enseñanza, de manera distinta a la que plantea la relación con un solo grado. También se entendió como indicativa del trabajo profesional sobre la articulación temática de los distintos programas, así como de la valoración docente acerca de la pertinencia y potencialidad del intercambio entre niños con diversos niveles de avance.

Los seis grados de la escuela primaria mexicana se agrupan en tres ciclos de dos grados cada uno, de acuerdo a secuencias curriculares de enseñanza y de aprendizaje. Las posibilidades de atención sobre los seis grados en escuelas de uno y dos maestros hacen que, lógicamente, tal ordenamiento se desdibuje. En la práctica, la organización y realización de actividades se resuelve conformando dos grupos con los tres primeros y los tres últimos grados. Es curioso observar en las escuelas *bidocentes*, que la organización de las actividades responde a este patrón independientemente de la distribución de grados que se haya realizado (por ejemplo, si en razón del tamaño de los grupos, un maestro atiende de tercero a sexto, la organización y realización de actividades del tercero responde a la de los grados bajos, mientras que con los restantes se hace de otro modo).

La organización y realización de actividades por grados separados constituye la tendencia dominante en primero, segundo y tercero y abarca el trabajo en todas las materias. En las diez escuelas unitarias y *bidocentes* observadas, sólo unos pocos maestros, en forma ocasional y no sistemática —a propósito de ciertos temas o ejercicios— agruparon a segundo con tercero. Por su parte, el primero, invariablemente trabajó solo.

La diferenciación de actividades como constante en los grados bajos responde, según los maestros, al hecho de que los niños que no saben leer y escribir, en primero o en segundo verán interferidos sus procesos de aprendi-



zaje si los comparten con los ya iniciados, concepción que también es válida para evitar el trabajo conjunto de segundo con tercero, atendiendo a los distintos momentos de sus apropiaciones (Ferreiro y Rodríguez, 1994).

Por el contrario, en cuarto, quinto y sexto grados, predomina el trabajo conjunto de los tres conformando un solo grupo, permanente, para todas las materias. Esta forma se presentó sistemáticamente en las escuelas unitarias y, aún en las bidocentes. A diferencia del grupo anterior, no fue posible encontrar razones que expliquen esta organización. La indiferenciación de actividades como constante, podría expresar, tal vez, la persistencia de prácticas correspondientes a la antigua escuela rural, cuando el ciclo primario terminaba en cuarto grado; o podría responder a razones más pragmáticas: puesto que son muy pocos los niños que llegan a los últimos grados, puede tratárselos como un solo grupo homogéneo.

En ese funcionamiento conjunto de los grados altos se advierte un notable predominio de los contenidos propios de tercero y de cuarto grados, incluso en las escuelas bidocentes. Entre éstas, sólo en contadas oportunidades se encontraron contenidos correspondientes a quinto y sexto. Según los maestros, cuando los niños llegan a cuarto, no han afianzado todavía las competencias básicas del grado anterior. Ello obliga a reforzar los conocimientos de tercero y, en la medida de los logros, puede avanzarse parcialmente sobre el programa de cuarto grado. Los maestros indican que, ante el peligro de la deserción que siempre amenaza a estos alumnos, aptos ya para el trabajo, es prioridad consolidar el conocimiento de las cuatro operaciones básicas, ejercitar la lectura y entrenar en la respuesta a cuestionarios.

Lo cierto es que, en cualquier caso —grados altos y bajos—, las formas de trabajo establecidas conducen a desaprovechar oportunidades de enseñanza y, sobre todo, de aprendizaje. Estas dinámicas, combinadas con el uso del tiempo, complican un poco más la situación.

El tiempo efectivo frente al grupo oscila entre dos y tres horas en el marco de un horario que abarca cuatro horas y media. Con base en la opción de tres horas y aun sabiendo que el tiempo frente a un grupo no es igual al tiempo de la enseñanza, la modalidad dominante de organización de actividades define para las escuelas unitarias una posibilidad de contacto diario de 45 minutos, fragmentados, con cada uno de los cuatro grupos que en los hechos se conforman. Sin embargo, esta distribución no es pareja, puesto que en ambos tipos de escuelas, el primer grado es el que concita la mayor dedicación de los docentes.

En las escuelas unitarias es usual que al inicio del día se asignen tareas, sucesivamente a cada grupo. Es decir que para la mayoría de los niños la jornada empieza con un período de espera de entre diez y treinta minutos. Cuan-

do ha cumplido esta ronda, el maestro comienza un nuevo recorrido. Entre tanto, los niños suelen terminar sus tareas y recibir la orden de seguir realizando los mismos ejercicios. Los maestros que generalmente identifican trabajo individual en silencio, con disciplina, requieren silencio. Pocas veces lo logran. Mientras esperan, los niños conversan sobre diversos temas —a menudo sobre la clase— hojean sus libros o cuadernos o simplemente juegan. A pesar de esa demostración permanente y aun sabiendo que las actividades realizadas pueden ser objeto de intercambio, el sentido compartido sobre la disciplina hace que se desaliente cualquier intercambio o cooperación entre los alumnos.

En México, cada niño recibe en cada grado un juego de cuatro Libros de Texto Gratuitos que cubren las áreas del currículum (Español, Ciencias Sociales, Matemática y Ciencias Naturales). Estos libros están armados para sustentar una relación autónoma con el lector y contienen sugerencias o ejercicios para poner en práctica los aprendizajes en cuestión. El planteo curricular otorga al contenido de los libros de texto y a sus posibles formas de uso, el carácter de referencia principal para orientar las secuencias de enseñanza. Los maestros observados, no les confieren ese *status*. La mayoría trabaja una selección de contenidos —inevitable en multigrado— que si bien mayoritariamente corresponde a temas del programa, proviene de muy diversas fuentes: de la antigua escuela rural, de los libros de texto que fueron reemplazados hace más de veinte años, de manuales comerciales, de lo que aconseja su propio criterio o la experiencia de otros colegas. Aunque la articulación de diversas fuentes es esperable en cualquier ejercicio profesional, en estos casos no fue posible reconocer una base conceptual estructurada con referencia al aprendizaje. Más bien, la unión de aportes fragmentarios tiende a justificarse con relación a las exigencias curriculares, a la escasa disponibilidad de tiempo y a las inmediatas necesidades laborales de los niños.

En ese contexto, el pizarrón se constituye en el auxiliar didáctico, por excelencia, que permite organizar, legitimar y secuenciar los contenidos elegidos. En el pizarrón, se escribe la información considerada relevante por el maestro, para que los niños la lean y luego la copien, y también operaciones de Matemática y frases para completar, preferentemente de la materia Español, que también se copian para ser resueltas en los cuadernos.

El libro funciona como recurso subordinado al discurso siempre central, aunque efímero, del pizarrón. A partir de esta ubicación, el uso de los textos que, de hecho, aprenden los niños se relaciona con dos órdenes de asuntos. Uno, para hacer ejercitaciones mecánicas y otro para practicar la lectura en silencio o copiar un texto, como actividades privilegiadas que garantizan al maestro las condiciones para trabajar con otros grupos. En ambos casos, el uso del libro comienza con la orden de abrirlo en determinada lección y página.



La lectura como actividad central, como práctica para expresar o escuchar un texto, es escasa y lo es mucho más en la modalidad "voz alta". En las pocas oportunidades en que se observó, luego de la indicación de un número de página, fue colectiva en los grados inferiores e individual en los superiores. En este caso, cada niño se acerca al escritorio del maestro y realiza para él, en voz baja, su lectura en voz alta. Sólo en dos oportunidades se observó una explicación introductoria y una de ellas incluyó, para empezar, un interrogatorio a los niños.

El interrogatorio como forma de trabajo sobre los contenidos o sobre el razonamiento suele suceder después de las lecturas individuales y en silencio, de Español, Ciencias Sociales y muy ocasionalmente de Ciencias Naturales. Su objetivo, lo mismo que el cuestionario escrito, es encontrar la palabra o la frase "correcta". La conversación en clase, la exploración de intereses, la referencia a situaciones conocidas no forman parte de la representación docente sobre la cultura y las prácticas escolares.

Las prácticas menos observadas, que sólo aparecieron en los grados superiores, son la producción libre de textos y el resumen. Éste consiste en seleccionar y copiar uno o dos párrafos de una lectura indicada. La revisión de estos ejercicios mostró que apuntan al objetivo de ejercitar la escritura a propósito de la copia y están lejos de cualquier intención de localizar ideas principales o enseñar a jerarquizar argumentos. Los niños no evalúan la información de los textos ni son inducidos a distanciarse de ellos para ponderarlos desde sus conocimientos y experiencia. Los maestros tampoco lo hacen, convencidos de que es lo correcto. Atados a la letra escrita y sujetos a su autoridad, *enseñar es transmitir*, no importa que fragmentariamente, lo que dice el libro y de ahí la innecesariedad de constituir ambientes comunicativos que integren la lectura con algún sentido. Para los niños, la letra escrita más que vehículo para abrir horizontes se transforma en una suerte de dispositivo disciplinador frecuentemente asociado a la espera y signado por la falta de sentido.<sup>2</sup>

No obstante, en el recreo, los maestros muestran una notable capacidad de comunicación con sus alumnos. Incluso juegan y se divierten juntos. La entrada al salón impone una relación distante y rígida, donde los maestros, creyendo que hacen lo debido, tienden a seleccionar los temas más formalizados y formalizables y a acentuar las actividades más formales, aquellas que pueden resolverse con nombres, fechas, series, listas, clasificaciones.

2 Un año antes del trabajo de campo, las escuelas estudiadas recibieron una batería de material didáctico —mapas, láminas, juegos, etc.—, y una Biblioteca Escolar con 150 libros. Cuando llegamos, en algunos lugares ésta seguía empaquetada y en otros, estaba disponible, aunque fuera de uso. Los maestros observados viven esta biblioteca más como una amenaza o complicación innecesaria que como apoyo posible a su trabajo. Algunos piensan que si ellos no han leído todos los textos, no es posible prestarlos o abrirlos al uso de los niños. La mayoría no sabe, no imagina para qué serviría introducirlos en el trabajo cotidiano.

Y esto sucede en un medio social donde la ausencia ancestral y cotidiana de la lectura y de la escritura resta incentivos a su adquisición. Vale la pena recordar que son los padres, analfabetos o poco escolarizados, quienes están profundamente interesados en el acceso de sus hijos a esas prácticas. Y por ello, la motivación de los niños es asunto de la escuela.

Como todos los maestros, éstos sustentan la progresión de su tarea en las prácticas informales de la observación y la revisión. De la observación resulta un "expediente mental" sobre cada niño (Luna, 1993) que considera su asistencia, su capacidad para resolver el trabajo sin ayuda, su participación y su disciplina. La revisión se ejerce sobre las tareas para la casa y sobre las actividades diarias. Según el grado o la materia, puede ser individual o colectiva y apuntar, conjunta o alternativamente a comprobar que se realizó, o a controlar el contenido o a evaluar la forma. En base a la revisión se decide repasar o seguir avanzando.

Frente al error, encontramos tres reacciones docentes posibles: pedir que se repita "porque está mal", dictar el resultado correcto, reiterar la explicación ya ofrecida. La creencia en que las respuestas correctas son únicas e invariables, que el procedimiento para alcanzarlas también lo es y que la buena explicación debe repetir el discurso —oral o escrito— modelo, más que atender al interlocutor y a su error, da cuenta del alcance asignado a la revisión que, no obstante, contiene gérmenes de un uso más significativo.

Lo curioso es que la revisión no tiene relación con la evaluación. Las pruebas o exámenes escritos, que suceden una o dos veces en el año, en los grados superiores, se inscriben en el contexto de la evaluación. Y ésta se asocia a necesidades de la supervisión y del control escolar. Tanto es así que el supervisor las provee o se compran, y es lógico que en contadas ocasiones coincidan con los contenidos trabajados. Como los maestros se sienten evaluados a través de las pruebas, ayudan a sus niños a resolverlas "porque eso no lo vimos".

El uso intuitivo y elemental de la revisión y su desconexión con la evaluación configuran un vacío en la organización y seguimiento del aprendizaje que influye notablemente en la calidad y cantidad de las metas que los maestros se proponen y alcanzan. De hecho, las competencias mínimas que la costumbre ha sancionado para cada grado quedan muy lejos de las curricularmente fijadas, pero sobre todo, de las curricularmente posibles.

En el Programa evaluado, se inauguró un tipo de capacitación docente que superó las formas habituales de realizarla, en particular, la versión llamada *en cascada*, que ha probado largamente su ineficacia. El planteo fue novedoso en varios sentidos: se estructuró para incluir a maestros rurales y en gran medida se logró; se propuso abordar problemas de la enseñanza en lugar de teorías generales sobre ella, y así resultaron los siguientes cinco cursos:



- manejo del multigrado;
- recursos para el aprendizaje;
- lengua escrita en la escuela primaria;
- matemática en la escuela primaria;
- evaluación del aprendizaje.

Se proveyó a los asistentes de una Antología de Lecturas y de un Documento para el Docente, especialmente elaborados para cada curso, con la idea de propiciar una relación autónoma del lector con los textos. Los encargados de impartirlos fueron preparados, en una semana intensiva, para que conocieran los enfoques y los materiales que trabajarían. Hubo, con ese fin y para orientar el trabajo, una Guía del Instructor. Cada curso se planeó para realizarse en 48 horas, extensión poco usual, que permitió analizar los materiales y profundizar en cada tema. Asimismo, se ofrecieron en dos modalidades, con el fin de adecuarlas a las posibilidades de los maestros y evaluar su funcionalidad. Además de otorgar puntaje, se pagaron los gastos de traslado y estadía en las ciudades donde se impartieron.

En el curso que observamos, los contenidos y las formas de trabajo generaron un ambiente productivo, no obstante se advirtieron algunos desajustes. Por ejemplo, a pesar de que las lecturas elegidas eran, sin duda, pertinentes a los temas, no todas mostraron el nivel adecuado para sus destinatarios, faltó tiempo para realizar ejercicios, a veces para leer o para preparar actividades para el aula. Los maestros valoraron el programa en forma notablemente positiva y entusiasta. Sobre todo se sintieron atendidos: “por fin pensaron en nosotros”, “los perdidos en la sierra”, “los del trabajo más difícil” fueron algunas de sus expresiones más reiteradas. Por nuestra parte, comparando con observaciones de cursos *en cascada* vimos que en este caso se interpela a un adulto responsable, capaz de reflexionar en su trabajo, de confrontar críticamente sus opciones frente a otras, nuevas, que le convencen. Contra la tradición de los otros cursos que infantilizan al maestro negando su dimensión intelectual y salvando, de paso, la falta de preparación de sus instructores, este tratamiento parece abonar un camino más fértil hacia la profesionalización.

En observaciones sobre maestros que los realizaron fue posible advertir señales de su utilidad. Se sabe que las prácticas no cambian de un día para otro y que, al contrario, se suceden lentamente, en forma desordenada y fragmentaria. Elementos nuevos deben desplazar a otros arraigados, propios del *saber hacer* consciente y de rutinas no pensadas.

Al poco tiempo de terminados los cursos, muchos maestros tenían una memoria entusiasta de la experiencia, aunque sólo recordaban aspectos gene-

rales. Varios podían identificar con precisión ciertos aspectos que les habían impresionado. Sin embargo, lo más notorio, fue encontrar en las prácticas, si bien aisladamente, algunas pequeñas novedades. En dos casos, por ejemplo, la incorporación de recursos didácticos disponibles en la escuela —globo terráqueo, dominó, lotería, mapas— que no habían usado antes; en un caso, la reorganización reflexionada por el grupo multigrado, junto al ensayo de rearticular los contenidos; en otro, la incorporación de la alternancia entre actividades separadas por grado y en conjunto, ligadas a los contenidos y rompiendo la práctica señalada de trabajar de un modo con los grados bajos, y de otro con los grados altos; en otro, la preparación de la biblioteca para uso de los niños y la comunidad, organización que involucró a los niños mayores. En el orden del trabajo con los contenidos de enseñanza, un maestro comenzó a incorporar oraciones, con sentido para todos, propuestas por los niños en las clases de Español; otro, convencido ahora de la importancia de la expresión oral, inauguró el uso de la biblioteca para trabajar sobre cuentos y poner en práctica un uso coloquial de la interrogación a propósito de esos relatos.

Nunca pretendimos realizar una comparación antes-después. Sin embargo, los indicios encontrados sugieren que la capacitación ofrecida logró convencer sobre algunas cosas y lograr con ello la modificación de ciertas rutinas.

El análisis de las escuelas que atienden a los sectores sociales de extrema pobreza hace evidente que atender a la calidad de la educación es inseparable del control sobre la discriminación, educativa y social, que el propio sistema educativo ha venido produciendo, tanto por su desconocimiento de la especificidad institucional y pedagógica del multigrado como por sus políticas de personal. La mención inicial de algunos elementos de contexto obedece a la convicción de que la capacitación de los maestros que trabajan en las regiones nombradas no debiera constituir una línea aislada de las políticas. No cabe esperar grandes cambios, si se aísla a la capacitación específica de las políticas institucionales y de personal, cuya revisión parece decisiva para disminuir o potenciar sus posibles efectos.



## BIBLIOGRAFÍA

Angulo, J. F., "Ámbitos de gestión y calidad docente", Universidad de Málaga, mimeografía, marzo de 1993.

Augé, M., *Los no-lugares: espacios del anonimato*, Barcelona, Gedisa, 1993.

Ball, Stephen J., *Education reform. A critical and post-structural approach*, Buckingham, Open University Press, 1994.

Barrancos, D., *Cultura, educación y trabajadores. 1900/1930*, Bs. As, CEAL, 1991.

Batallán G. y García F., "Trabajo docente, democratización y conocimiento", *Cuadernos de Antropología Social*, 1988, Año II, Nro. 2.

Bell, D., *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Madrid, Alianza Universidad, 1992.

Bernstein, B., *La estructura del Discurso Pedagógico*, Madrid, Morata, 1994.

Birgin, A., "Viejas y nuevas tensiones en el trabajo docente", Bs. As., FLACSO, *Serie Documentos e Informes de Investigación*, septiembre de 1995.

Birgin A., Dussel I. y Tiramonti G., "Programas y Proyectos en las Escuelas: los alcances de la reforma escolar", *Revista Contexto e Educação*, Rio de Janeiro, Brasil, 1995.

Bourdieu P., *Cosas Dichas*, Barcelona, Gedisa, 1988.

Bourdieu P., *Distinction: A social critique of the judgement of taste*, Cambridge, Harvard University Press, 1984. (Existe traducción en español: *La distinción. Crítica social al gusto*. Barcelona, Taurus.)

Bourdieu, P., *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1991.

Carnoy, M. y C. de Moura, "¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?", Seminario sobre Reforma Educativa, Argentina, 1996.

Carrizales, C., "Formación de la experiencia docente", en Díaz Barriga, A., *Contribuciones para una teoría de la formación docente*, México, Universidad Autónoma de Morelos, 1988.

Castel, R. *La metamorfosis de la cuestión social*, Paidós. 1996.

Connell R., *Gender and power*, Stanford, Stanford University Press, 1987.

Davini, M. C., *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Bs. As., Paidós, 1995.

Davini, M. C. y Alliaud, A., *Los maestros del Siglo XXI*, Bs. As., Miño y Dávila, 1996.

Donzelot J., "Pleasure in work", en G. Burchell, C. Gordon y P. Miller (edit.), *The Foucault Effect. Studies in Govern mentality*, Chicago, University of Chicago Press, 1991, pp. 251-280.



Edwards, V. "Hacia la construcción del perfeccionamiento docente", *Revista Línea*, julio de 1992.

Ezpeleta, J. y E. Weiss, "Evaluación cualitativa del impacto del Programa para Abatir el Rezago Educativo", Informe final, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1994.

Ferreiro, E. y B. Rodríguez, "Las condiciones de alfabetización en medio rural", México, CINVESTAV-W. K. Kellogg Foundation, 1994.

Follari, R., "Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina", *Revista Ideas*, Buenos Aires, Aique, 1990.

Follari, R., *¿Ocaso de la escuela?*, Buenos Aires, Lumen/Magisterio, 1996.

Foucault, M., "Governmentality", en *Ideology and Consciousness*, 1979, pp. 5-22. (Existe traducción al español: Foucault, Michel "La gubernamentalidad", en AA.VV. *Espacios de Poder*, Madrid, La Piqueta, 1981.)

Goodson, Y., *The Making of Curriculum*, Philadelphia, PA, The Falmer Press, 1988.

Green, Bill y Bigum, Chris, "Alienígenas na sala de aula". En Tomaz Tadeu da Silva (org.) *Alienígenas na sala de aula*, Petrópolis, Vozes, 1995.

Hall, S., "Cultural identity and diaspora". En P. Williams y L. Chrisman (orgs.) *Colonial and post-colonial theory: a reader*, Londres, Harvester y Wheatsheaf, 1994, pp. 392-401.

Hargreaves, A., "School culture, school effectiveness and school improvement", en *School Effectiveness and School Improvement*, 1995, 6, 1, pp. 23-46.

Hargreaves, A., Earl, L. and Ryan, J., *Schooling for Change: Reinventing Education for Early Adolescents*, London, The Falmer Press, 1996.

Heidegger, M., *Sendas Perdidas*, Buenos Aires, Losada, 1969.

Irigaray L., *Speculum of the other woman*, Ithaca, Cornell University Press, 1985.

Lacey, C., *The Socialization of Teachers*, London, Methuen, 1977.

Lipovetsky, G., *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, Anagrama, 1986.

Liston, D. P. y Zeichner, K. M., *Formación de profesorado. Tradición, teoría y práctica*, Valencia, Universitat de Valencia, 1990.

Luna E., M. Eugenia, "Los maestros y la organización del trabajo en el aula: los alumnos como referentes básicos", México, Tesis DIE, DIE-CINVESTAV-IPN, 1993.

Morgade G., "El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria". Tesis de Maestría FLACSO. Buenos Aires, Cuadernos del II-CE, Nro. 12, IIICE/UBA, Miño y Dávila, 1992.

Morgade G., "Aproximaciones a la docencia como 'trabajo femenino'", *Revista Paraguaya de Sociología*, 1993, Año 29, Nro. 83.

Morgade G., *Mujeres en la educación* (comp.), Buenos Aires, Miño y Dávila IIICE, 1996.

Popkewitz T., "El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado/Sociedad Civil", en Miguel Á. Pereyra y otros (comp.), *Globalización y Descentralización de los Sistemas Educativos*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.

Rockwell, E. y R. Mercado, "La experiencia de ser instructor", México, CONAFE-DIE, 1990.

Rose N., y Miller, P., "Political power beyond the state: problematics of governing", *British Journal of Sociology*, 1992, Nro. 43, pp. 173-205.

Santos, Boaventura de Souza, "Para uma pedagogia do conflito". En Luiz Heron da Silva, José Clovis de Azevedo y Edmilson dos Santos (orgs.), *Novos mapas culturais. Novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre, Sulina, 1996.

Schmelkes, S., "La desigualdad en la calidad de la educación primaria", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, 1994, Vol. XXIV, (1 y 2).

Surgrue, C., "Student teachers lay theories: Implications for professional development", en Goodson, Y. y Hargreaves, A. (eds.), *Teachers Professional Lives*, London, The Falmer Press, 1996.

Tedesco J. C., *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid, Anaya, 1996.

Tyack, D. y Tobin, W., "The grammar of schooling: Why has it been so hard to change?", *American Educational Research Journal*, Fall, 1994, 31, 3, pp. 453-80.

Vattimo, G., *Más allá de la interpretación*, Barcelona, Paidós/I.C.E./U.A.B., 1995.

Wallerstein I., *Un-thinking social sciences: the limits of nineteenth-century paradigms*. Basil Blackwell, Massachusetts, Cambridge, 1990.

Willis, Paul, "The metamorphoses of cultural commodities" (mimeografía sin fecha).



OTROS TÍTULOS DE LA SERIE  
FLACSO - ACCIÓN

**Con ojos de maestro**

*Francesco Tonucci*

**Enseñar ciencias sociales**

*Silvia Finocchio*

**Las instituciones educativas: Cara y ceca  
Elementos para su gestión**

*Graciela Frigerio - Margarita Poggi*

*Guillermina Tiramonti - Inés Agüerrondo*

**El desafío de enseñar ciencias naturales**

*Laura Fumagalli*



“... el problema individual de la formación docente es que, no importa cuán bien preparemos a los docentes, no lo haremos efectivamente, si no cambiamos también el sistema en el que ellos van a enseñar. Del mismo modo, cuando reorganicemos el desarrollo profesional, éste no será efectivo si no está involucrado en agendas de cambio en el interior de las escuelas y de los sistemas escolares. Por lo tanto, la tarea de la reforma educativa es integrar la reforma de la formación docente con esa agenda de cambio. Una agenda de cambio, más amplia, debería extenderse más allá de los cambios superficiales y cosméticos, y apuntar a producir alteraciones en la ‘gramática’ de la escuela.”

Andy Hargreaves

ISBN 950-16-3089-7



9 789501 630893

Troquel

T

La formación docente

Flacso

escuela

Compiladoras:

Birgin A., Dussel I.,  
Duschatzky S., Tiramonti G.

LB  
2331  
.7  
.F67  
1998

## La formación docente

Cultura, escuela y política  
Debates y experiencias

d

Serie  
Flacso  
Acción

Tadeu da Silva  
Sarlo  
Follari  
Puiggrós  
Popkewitz  
Cardelli  
Tiramonti  
Pereyra  
Menin  
Armendano  
Morgade  
Hargreaves  
Aguerrondo  
Vilte  
Edwards  
Davini  
Ezpeleta  
Weiss

